

Toivosta toivottomuuteen Valta, affektit ja korkeakoulutuksen arvo

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Yleinen ja aikuiskasvatustiede
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Huhtikuu 2021
Liisa Sorvoja

Ohjaaja: Kristiina Brunila



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Liisa Sorvoja		
Työn nimi - Arbetets titel Toivosta toivottomuuteen – valta, affektit ja korkeakoulutuksen arvo		
Title From hope to hopeless – power, affects and the social value of higher education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kristiina Brunila	Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 85 s + 1 liite.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tässä tutkimuksessa tarkastelen, millä tavoin mediassa muodostetaan yhteiskunnallisia ja sosiaalisia luokituksia korkeakoulutuksen arvoa määriteltäessä. Pyrin tekemään näkyväksi, kuinka koulutustasoa arvottamalla tuotetaan kansalaisuutta ja yhteiskunnallista hierarkiaa. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että suomalaisessa koulutuspolitiikassa yksilö hahmotetaan rationaalisia valintoja tekevänä toimijana, joka sijoittaa itseensä ja tulevaisuutensa kouluttautumalla. Hahmottelen, millä tavoin oppimisen ja korkeakoulutuksen mahdollisuuksista puhuminen häivyttää vallan ja eriarvoisuuden olemassaolon.</p> <p>Lähestyin tutkimuksen tavoitteita kiinnittyen erityisesti feministiseen tutkimusperinteeseen ja jälkistrukturalistiseen ymmärrykseen kielenkäytöstä ja tiedon olemuksesta. Tutkimukseni aineisto sijoittuu korkeakouluhaun kontekstiin ja Helsingin Sanomissa julkaistuihin mielipidekirjoituksiin, jotka käsittelevät kevään 2020 yhteishakua ja korkeakoulujen opiskelijavalintoihin kohdistuneita reformeja. Luin aineistoa diskursiivis-dekonstruktiivisesti pyrkien tunnistamaan aineiston affektiivisiä sävyjä ja ulossulkevia kategorioita. Lähestyin diskurssien sisältämää valtaa tarkastelemalla korkeakouluhakijalle rakentuvaa subjektiviteettiä.</p> <p>Analyysini perusteella aineistossa tuotetaan itsestään vastuun ottavaa subjektiviteettiä, joka kamppailee selviytyäkseen koulutusjärjestelmässä ja yhteiskunnassa. Itsevastuullinen subjektiviteetti rakentuu voimaantumiseen kutsuvan unelmapuheen ja työllistettävyyden vaatimusten ristipaineessa. Tiedon ja tuntemisen kontekstualisoiminen on yksi tutkimukseni keskeisistä tavoitteista, minkä vuoksi tuloksia ei ole tarpeen irrottaa historiallisista kiinnikkeistään. Tutkimustulokseni auttavat kuitenkin ymmärtämään koulutuspolitiikan ja yhteiskunnallisen keskustelun sisältämiä arvovalintoja. Tämän tutkimuksen perusteella koulutuksen mahdollisuuksiin keskittyvässä puheessa vahvistetaan ahkeruutensa vuoksi pärjäävän kansalaisen ihannetta, mikä vaikeuttaa yhteiskunnallisen eriarvoisuuden tunnistamista. Korkeakoulutuksen merkityksen korostaminen on myös arvottamassa erilaisia koulutuspolkuja ja tuottamassa koulutustasoon perustuvia kategorioita.</p>		
Avainsanat – Nyckelord valta, affekti, subjektiviteetti, korkeakoulutus		
Keywords power, affect, subjectivity, higher education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Liisa Sorvoja		
Työn nimi - Arbetets titel Toivosta toivottomuuteen – valta, affektit ja korkeakoulutuksen arvo		
Title From hope to hopeless – power, affects and the social value of higher education		
Oppiaine - Läroämne - Subject General And Adult Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kristiina Brunila	Aika - Datum - Month and year April 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 85 pp. + 1 appendix
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>This thesis focuses on social categories that are constructed from the social value of higher education in the Finnish mass media. The aim of the thesis is to analyze how the hierarchy of education level produces citizenship and social hierarchies. Previous research has shown that the subject is seen in Finnish education policies as a rational agent who makes free choices and self-invests in education. This thesis analyzes power and inequality existing in the discourse of learning and higher education possibilities.</p> <p>I approached the research task using feminist research methodology and the post-structural idea of language and knowledge. Admission to higher education is the context of the study. The data consists of opinion pieces about higher education reforms and the admission process in the spring of 2020. The opinion pieces were published in Helsingin Sanomat. I analyzed the data with a discursive-deconstructive reading and identified affective shades and unequal categories. I focused on the subjectivity of a higher education applicant and tried to find power that operates in discourses.</p> <p>According to the analysis, there is produced a self-responsible subjectivity in the data who struggles to survive in education and in the society. The self-responsible subjectivity is constructed in the contradiction between a dream discourse and demands of employability. In this study, one of the goals is to contextualize knowledge and affects so it is not necessary to look my results out of their historical context. Anyway, the results make possible to understand value choices in the Finnish education policies and social debate. This study argues that the discourse of education possibilities strengths the concept of the ideal citizen who survives because of its own merit. The discourse complicates to recognize social inequality. What is more, highlighting the social value of higher education produces the hierarchy of education paths and categories based on education level.</p>		
Avainsanat – Nyckelord valta, affekti, subjektiviteetti, korkeakoulutus		
Keywords power, affect, subjectivity, higher education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	KORKEAKOULUJEN OPISKELIJAVALINTOJEN TEHOSTAMINEN.....	4
	2.1 Lyhyt katsaus 1990-luvulta nykypäivään.....	4
	2.2 Kevät 2020 – poikkeusolojen yhteishaku	9
3	OPPIMINEN RAHOIKSI	11
	3.1 Koulutuspolitiikkaa talouden ehdoilla	11
	3.2 Yksilön vastuu ja työllistettävyyden vaatimus.....	14
4	JÄLKISTRUKTURALISTINEN LÄHESTYMISTAPA.....	19
	4.1 Tiedon tuottaminen valtasuhteissa.....	19
	4.2 Diskursiivisesti rakentuva subjektiviteetti.....	24
	4.3 Affektit henkilökohtaisen ja kollektiivisen rajapinnassa.....	26
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	31
	6.1 Media koulutuksen ja valtasuhteiden tutkimisessa	31
	6.2 Mielipidekirjoitukset tutkimuksen aineistona.....	33
	6.3 Diskursiivis-dekonstruktiiivinen lukutapa	36
	6.4 Tutkimusprosessistani	40
7	KAMPPAILUA OPISKELUPAIKASTA JA OLEMASSAOLOSTA.....	44
	7.1 Ansaitsemisen logiikka.....	44
	7.2 Luottamus koulutukseen: ”He ovat Suomen tulevaisuus”	50
	7.3 Nuorten kategoria ja erilaiset koulutuspolut.....	54
8	UNELMISTA AHDISTUKSEEN – KOULUTUKSEN JULMA OPTIMISMI	59
9	YHTEENVETO: KORKEAKOULUTUS, VALTA JA AFFEKTIT	66
10	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA JA REFLEKSIIVISTÄ TARKASTELUA.....	68
11	POHDINTAA	72
	LÄHTEET	77
	LIITTEET.....	86

1 Johdanto

Nuoria pitääkin palkita näkemyksellisyyttä kasvattavista opinnoista, ei rangaista. Tekemättömyydestä voidaan rokottaa, muttei monipuolisuudesta. Yhteiskunnan kannalta on mielekäästä, että opiskelijat voivat päästä opiskelemaan samanlaisin ehdoin, samoin vaatimuksin. Jos nuori huomaa valinneensa väärin, hänen pitää pystyä korjaamaan opiskelupolkuaan mahdollisimman vaivattomasti. Nyt vaadimme lukiolaisilta opiskelu- ja urapolkuun vaikuttavia valintoja jo 15–16 vuoden iässä. Tätä putkiajattelua ei ole syytä ulottaa korkeakouluun maailmassa, joka tarvitsee yhä monipuolisempia, mielikuvituksellisempia ja empaattisempia osajia. (kansanedustaja, HS 26.8.2020)

Millaista todellisuutta tuotamme, kun puhumme mediassa koulutuksesta ja koulutuksen arvosta? Tämän kysymyksen esittäminen on mielestäni aiheellista, sillä mediakeskusteluja ei käydä tyhjiössä. Ne vaikuttavat ajatteluamme, puheeseemme ja ymmärrykseemme yhteiskunnasta. Ne ovat lähtöisin tietystä historiallisesta ajasta ja paikasta, ja omissa historiallisissa kiinnikkeissään ne tuottavat ja muokkaavat, vahvistavat ja häivyttävät, pienentävät ja suurentavat. Mediassa rakentuu ja rakennetaan ehtoja sille, millaisena suomalaisessa yhteiskunnassa tulee kuulluksi.

Jälkistrukturalistisesta ja feministisestä tutkimusperinteestä vaikutteita saanut diskursiivinen lähestymistapani on osa yhteiskuntatieteellistä koulutuksen tutkimusta. Tarkastelen koulutusta osana yhteiskuntaa, sillä mielestäni niitä on mahdollon erottaa toisistaan. Koulutuksesta keskusteleminen on keskustelemista yhteiskunnasta ja ihmisyydestä.

Tässä tutkimuksessa kysyn, millä tavoin Helsingin Sanomien korkeakouluhakua käsittelevissä mielipidekirjoituksissa tuotetaan korkeakoulutukseen ja koulutustasoon kytkeytyviä yhteiskunnallisia ja sosiaalisia rajanvetoja. Tutkimukseni tarkoituksena on hahmotella erityisesti affektiivisuuden näkökulmasta sitä, kuinka koulutuksen mahdollisuuksista puhuminen häivyttää vallan ja eriarvoisuuden olemassaolon.

Lähestyn tutkimustehtävääni tarkastelemalla, millaisia ominaisuuksia, arvoja ja affekteja korkeakouluhakijan subjektiviteettiin liitetään. Ennen kaikkea filosofi

Michael Foucault'n ajatteluun perustuvan vallan tutkimuksen mukaan sosiaaliset ja kulttuuriset normit määrittelevät sitä, millaisia olemme ja millaisia meidän tulisi olla. Tarkastelen korkeakouluhakua käsitteleviä mielipidekirjoituksia diskursiivisena käytäntönä, jossa tuotetaan kansalaisuutta ja yhteiskunnallisia hierarkioita. Viittaa kansalaisuuden käsitteellä sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuvaan luokitukseen yhteiskuntaan kuulumisesta ja kuulluksi tulemisesta. Käytän sitä kuvaamaan, kuinka tarkastelemassani mediakeskustelussa "normaalin" ja "hyväksyttävän" kategoriat voivat muodostua yksilön kohdalla ulossulkeviksi määritelmiksi.

Palatakseni alkuun, aineistokatkelmassa eräs kansanedustaja kirjoittaa nuorista, palkitsemisesta ja rankaisemisesta. Hän kirjoittaa tekemättömyydestä, monipuolisuudesta ja siitä, mikä hänen mielestään *yhteiskunnan kannalta on mielekästä*. (HS 26.8.2020.) Kenet palkitaan, ketä rangaistaan? Mitä on tekemättömyys? Kuka nämä määritelmät tuottaa? Tämänkaltaisia kysymyksiä esittämällä on mahdollisuus tavoittaa valta, joka ilmenee siellä, missä jokin esitetään normaalina tai itsestään selvänä.

Kansanedustaja liittää korkeakoulutuksen maailmaan, *joka tarvitsee yhä monipuolisempia, mielikuvituksellisempia ja empaattisempia osaajia* (HS 26.8.2020). Persoonaan, tunnetiloihin ja tuntemiseen kohdistuviin vaatimuksiin viittaaminen kuvaa, kuinka valtasuhteissa on läsnä affektiivisuus. Se on tuntemista, joka tulee ilmi henkilökohtaisen ja kollektiivisen rajapinnassa. Pysin affektiivisuuden avulla tavoittamaan, millä tavoin valta tulee osaksi "minuutta". Valtasuhteissa houkutellessaan tietynlaisiin tuntemisen tapoihin, sillä affektiivisuus on yksi tapa tuottaa oikeanlaisuutta.

Tarkastelen korkeakouluhakuun liittyviä mielipidekirjoituksia aiemman koulutusta koskevan tutkimuksen pohjalta. Tutkimusten mukaan korkeakoulutukseen kohdistuu kaupallistumisen ja taloudellistumisen aiheuttamia tehokkuuden vaatimuksia. Koulutuspolitiikan kehityssuunta on vaikuttanut viime vuosina tehtyihin korkeakoulureformeihin. Tarkastelemissani mielipidekirjoituksissa otetaan reformeihin kantaa kevään 2020 yhteishaun näkökulmasta.

Yhteishausta tuli poikkeuksellinen, sillä koronaviruspandemia sulki monilta osin yhteiskunnan ja aiheutti myös pääsykoejärjestelyihin muutoksia. Korkeakoulujen päätökset todistusvalinnan laajentamisesta ja pääsykokeiden poikkeusjärjestelyistä aiheuttivat erityisesti monelle pääsykokeeseen valmistautuneelle hakijalle hankalan tilanteen. Nopeasti kehittyneessä poikkeustilanteessa asettuivat vastakkain terveydellinen uhka ja opiskelijavalintojen merkitys yksilölle, yhteiskunnalle sekä korkeakouluille. Se avasi tutkimuksellisesti tärkeän ikkunan koulutukseen ja yhteiskuntaan. Se houkutteli kysymään, millaista tietoa mediassa tuotetaan ja kenen ehdoilla.

Koulutukseen kytkeytyvää, perinteisiä tietämisen tapoja kyseenalaistavaa feminististä tutkimusta on tehty Suomessa melko paljon viime vuosikymmeninä. Koulutuksen ja yhteiskunnan muutoksissa tarvitaan kuitenkin ajankohtaista tutkimusta, joka pyrkii tekemään vallan näkyväksi. Koulutustasoa tarkastellaan yhteiskunnallisessa keskustelussa vain harvoin rajanvetoja muodostavana luokitukseksi, sillä eriarvoisuus tunnistetaan suomalaisen koulutusjärjestelmän yhteydessä melko huonosti. Sen vuoksi tässä tutkimuksessa on tarpeen problematisoida korkeakoulutusta koskevaa mediakeskustelua vallan ja affektien näkökulmasta. Kriittisyys ja refleksiivisyys mahdollistavat tutkimuksen rajojen hahmottamisen sekä toivoakseni myös yhteiskunnan ulossulkevien kategorioiden huomaamisen. En pyri tuomaan ilmi mitään yleispätevää tai universaalia, mutta pyrin ymmärtämään vallan monikerroksisuutta ja liikkuvuutta historiallisesti kiinnittyneenä.

Aloitan hahmottelemalla toisessa ja kolmannessa luvussa tutkimukseni kontekstia. Lukujen tarkoituksena on asettaa tutkimukseni osaksi yhteiskuntatieteellistä koulutuksen tutkimusta ja auttaa lukijaa ymmärtämään analyysini kulkua. Neljännessä luvussa esittelen jälkistrukturalistisesta ja feministisestä tutkimusperinteestä ammentavaa lähestymistapaani ja avaan subjektiviteetin sekä affektin käsitteet. Sen jälkeen esitän tutkimustehtävän ja -kysymykset sekä esittelen aineistoa ja tutkimusprosessin kulkua. Seitsemäs ja kahdeksas luku ovat analyysilukuja. Niiden jälkeen kokoan tutkimustulokset lyhyesti yhteenvedoksi ja arvioin tutkimuksen toteutusta sekä omaa paikkaani tutkijana. Lopuksi kohdistan pohdinnan myötä katseen mahdolliseen jatkotutkimukseen.

2 Korkeakoulujen opiskelijavalintojen tehostaminen

Tässä luvussa taustoitan tutkimustani. Kuten johdannossa toin ilmi, aineistossani otetaan kantaa reformeihin, joita korkeakoulujärjestelmään on viime vuosina kohdistettu. Esittelen reformeja siltä osin kuin tutkimukseni kulun seuraamisen kannalta on merkityksellistä. Aineistoni paikantuu kevään 2020 yhteishakuun, joten avaan hieman myös sen erityispiirteitä.

2.1 Lyhyt katsaus 1990-luvulta nykypäivään

Suomalaista korkeakoulujärjestelmää on pyritty tehostamaan määrätietoisesti viime vuosikymmeninä (Ahola, 2020, 149). Erityisesti 1990-luvun lama johti korkeakoulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen uudelleenarviointiin, uuteen ohjaus- ja rahoitusjärjestelmään sekä resurssien käytön tehostamiseen, minkä vuoksi poliittiseksi tavoitteeksi otettiin koulutukseen sijoittumisen ja työelämään siirtymisen nopeuttaminen (Ahola, 2020, 145; Nori, 2011, 11–12; Ahola, Asplund & Vanhala, 2018, 12). *Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelman* mukaan työuria on pidennettävä sekä alku- että loppupäästä (Opetusministeriö, 2003, 36). Jo Matti Vanhasen ensimmäisen hallituskauden ohjelmassa esitetään, että opiskelijavalintoja tulisi kehittää pyrkien nopeuttamaan siirtymää toiselta asteelta korkeakouluun (Valtioneuvoston kanslia, 2003, 25).

2010-luvulla korkeakoulutukseen siirtymisen tehostamistoimia vietiin eteenpäin erityisesti Juha Sipilän hallituskaudella. Sipilän hallitusohjelmassa tavoitteiksi määritellään työurien pidentäminen muun muassa uudistamalla korkeakoulujen valintakokeita ja lisäämällä toisen asteen ja korkeakoulutuksen välistä yhteistyötä (Valtioneuvoston kanslia, 2015, 18). Kuluneen kymmenen vuoden aikana onkin toteutettu mittavia opiskelijavalintoja muuttaneita reformeja.

Yksi keskeisistä muutoksista on ollut ensikertalaisuuskiintiö. Ensikertalaisuuskiintiöllä tarkoitetaan sitä, että korkeakoulujen on varattava osa opiskelupaikoista sellaisille hakijoille, joilla ei ole hakuajan loppuun mennessä suoritettuna suoma-

laista ammattikorkeakoulu- tai yliopistotutkintoa ja jotka eivät ole ottaneet opiskelupaikkaa vastaan syksyllä 2014 tai sen jälkeen alkaneesta suomalaisen korkeakoulututkintoon johtavasta koulutuksesta. Pääsääntöisesti ensikertalaisuuskiintiö oli ensimmäistä kertaa käytössä kevään 2016 yhteishaussa.

Sakari Aholan (2020, 149–165) mukaan muutaman ensimmäisen vuoden perusteella voidaan todeta, että kiintiö ei ole merkittävällä tavalla parantanut ensikertalaisten asemaa. Yksi ongelma on se, että ensikertalaisia on yhteishaussa niin paljon. Ensikertalaisen hakijan asema myös riippuu jonkin verran haettavasta alasta, sillä koulutusalat ovat keskenään erilaisia hakijajoukoiltaan sekä valintakäytännöiltään. Tilastojen perusteella ensikertalaiset vaikuttaisivat pärjäävän yhteishaussa kaiken kaikkiaan melko hyvin, kiintiöstä riippumatta. (Ahola, 2020, 149–165.) Ensikertalaisten aseman muutokset näkyvät kuitenkin selvästi vasta tulevaisuudessa pitkän aikavälin tarkastelussa.

Korkeakouluhakujärjestelmän varsinaisena ongelmana voidaan pitää niin sanottua hakijasumaa. Korkeakouluhakijoita on vuosittain noin 150 000, mutta koulutuspaikkoja riittää vain vajaalle kolmannekselle. (Ahola, 2020, 150.) Hakijasuma perustuu siihen, että koulutustarjonta ja -kysyntä eivät kohtaa, vaan tietyille aloille kasautuu huomattavasti enemmän hakijoita kuin toisille. Toisaalta yhteishakua ruuhkauttaa myös se, että mukana on sellaisia hakijoita, joilla on jo korkeakoulututkinto tai opiskelupaikka jollakin toisella koulutusallalla. (Sajavaara ym., 2002, 117.)

Hakijasuma on lähtöisin korkeakoulutuksen massoitumisesta. Erityisesti sotien jälkeisille suurille ikäluokille koulutus antoi lupauksen sosiaalisesta noususta. Koulutuksen kysyntä siirtyi koulutustasolta toiselle sitä mukaa, kun yhteiskunnan pohjakoulutustaso nousi. Yhteiskunnan rakennemuutoksen, tuotannon tehostumisen ja teknologian kehityksen myötä koulutetun työvoiman kysyntä kasvoi. Väestön korkea koulutustaso nähtiin taloudellisen kasvun edellytykseksi ja demokraattisen yhteiskunnan arvoperustaan sopivaksi. Muutospaineisiin pyrittiin vastaamaan kehittämällä yliopistokoulutusta työelämälähtöisemmäksi ja lisäämällä ammatillisen opistokoulutuksen houkuttelevuutta muun muassa siten, että opistotasoinen koulutus muutettiin korkeakoulutasoiseksi. (Nurmi, 1998, 33–37.)

Ammatillinen korkeakoulutus on muuttanut suomalaista korkeakoulujärjestelmää vähä vähältä. Alun perin tavoitteena oli parantaa ammatillisen koulutuksen houkuttelevuutta ja alueellista vaikuttavuutta, nostaa yleistä koulutustasoa sekä vastata työmarkkinoiden muuttuviin osaamistarpeisiin. Käytännössä muutos tapahtui kuitenkin monin paikoin niin, että opistotaseiset koulutukset jatkoivat uudella ammattikorkeakoulutuksen nimikkeellä, minkä vuoksi koulutuspaikkojen kokonaismäärä ei merkittävästi kasvanut. (Lampinen, 2001, 313–317.) Ammattikorkeakoulutuksen asema yliopistokoulutuksen rinnalla oli alkuun epäselvä (Nurmi, 1998, 66), mutta sittemmin se on vakiintunut osaksi korkeakoulujärjestelmää.

Koulutus itsessään muuttaa yksilön tavoitteita, sillä tietyn koulutustason saavuttaminen johtaa kasvaneisiin odotuksiin ja saa tavoittelemaan korkeampaa koulutusta, yhteiskunnallista nousua sekä korkeampaa asemaa työmarkkinoilla. Esimerkiksi lukion suorittaminen ohjaa usein tavoittelemaan seuraavaa askelta koulutushierarkiassa, korkeakoulupaikkaa. (Nurmi, 1998, 35.) Hakijasumassa on näin ollen kyse sekä yksilötason odotuksista että väestön yleisen koulutustason noususta. Siinä missä 1950- ja 1960-luvuilla käytännössä kaikille yliopistoon pyrkiville uusille ylioppilaille oli tarjolla korkeakoulupaikka, 1980-luvun alussa opiskelupaikkoja riitti enää alle puolelle ikäluokasta (Ahola, 2010, 47). 2000-luvulla koulutuspaikkoja ei ole merkittävällä tavalla lisätty, joten hakijasuma on vuosi vuodelta pahentunut (Ahola ym., 2018, 14).

Kaiken kaikkiaan vaikuttaisi siltä, että ensikertalaiskiintiöllä ei pystytä suunnitellulla tavalla vastaamaan yhteishaun ruuhkautumiseen. Paikoin on ehdotettu myös niin sanotun avoimen väylän laajentamista, mikä mahdollistaisi sen, että nykyistä useampi saisi opiskelupaikan avoimessa yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa suoritettujen opintojen perusteella. Avoimen väylää on kuitenkin kritisoitu muun muassa sen vaatiman taloudellisen panostuksen sekä vaihtelevien ja ennustamattomien valintakriteerien vuoksi (esim. YLE, 29.7.2020).

Tutkintoon johtavan koulutuksen suorittaminen avoimen korkeakoulun opintojen perusteella ei sinänsä ole uusi idea. Se on noussut säännöllisin väliajoin esiin 1980-luvulta lähtien, mutta avoimen korkeakoulutuksen asemaa ovat määritelleet

harrastustoiminta ja työelämälähtöinen lisäkoulutus. Tutkintoon johtavan avoimen väylän kasvattamisen on pelätty vähentävän korkeakoulujen mahdollisuutta kontrolloida opiskelijavalintoja. (Haltia, 2015, 46–47.)

Eräs opiskelijavalintojen muuttamisen keskeisistä välineistä on ollut todistusvalinnan kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) ja korkeakoulujen tavoitteena on ollut lisätä ylioppilastutkinnon ja ammatillisen perustutkinnon arvosanojen painoarvoa siirtymällä vuosien 2018–2020 aikana pääasiallisesti todistusvalintaan perustuvaan yhteishakuun. Lisäksi tavoitteena on ollut keventää pääsykoejärjestelmää sekä luopua yhteispistevalinnasta, joka on koostunut pääsykoepisteistä ja toisen asteen tutkintotodistuksesta annettavista lähtöpisteistä. (OKM, 2019, 14.; OKM, 2016.)

Toisen asteen tutkintotodistusta hyödyntämällä pyritään vähentämään raskaan pääsykoejärjestelmän vaikutusta. Valtion taloudellisen tutkimuskeskuksen artikkelissa Tuomas Pekkarinen ja Matti Sarvimäki (2016, 5–7) toteavat, että erityisesti suosituimpiin hakukohteisiin hakeminen edellyttää pitkää valmistautumisaikaa, mikä estää panostamasta useaan pääsykokeeseen samanaikaisesti. Tämän seurauksena riski jäädä kokonaan ilman opiskelupaikkaa kasvaa. Toisaalta pääsykokeen vaatima panostus karsii hakijoista sellaiset, jotka arvioivat omat mahdollisuutensa päästä koulutukseen vähäisiksi. Sen lisäksi pääsykoejärjestelmä suosii sellaisia hakijoita, joilla on mahdollisuus panostaa hakemiseen ajallisesti ja taloudellisesti. (Pekkarinen & Sarvimäki, 2016, 5–7.) OKM (2016, 53) vetoaa pääsykoejärjestelmän ongelmallisuuteen nimenomaan Pekkarisen ja Sarvimäen selonteon pohjalta.

Taloudellinen panostaminen on saattanut tarkoittaa esimerkiksi maksulliselle valmennuskurssille osallistumista tai palkkatulojen menettämistä, kun täysipainoinen pääsykokeisiin valmistautuminen on edellyttänyt työelämästä pois jäämistä. Tämä on johtanut useissa tutkimuksissa havaittuun taloudelliseen eriarvoisuuteen ja erityisesti valmennuskursseja tarjoavien yritysten luomaan mielikuvaan siitä, että maksullinen lisäkoulutus on pääsykokeissa pärjäämisen edellytys (esim. Kosunen, Haltia, Saari, Jokila & Halmkrona, 2020; Kosunen, 2018). Toisaalta pääsykoejärjestelmän aiheuttamat välivuodet on katsottu ongelmallisiksi

työurien pidentämiseen tähtäävän politiikan näkökulmasta (Valtionneuvoston kanslia, 2016, 38). Hakijasuman vuoksi opiskelupaikkaa on saatettu hakea vuosi toisensa jälkeen, jos pääsykokeessa suoriutuminen ei ole riittänyt hyväksytyksi tulemiseen, mikä on pidentänyt toisen asteen ja korkeakoulutuksen väliin jäävää siirtymäaikaa.

Todistusvalinnan vaikutukset ilmenevät viiveellä, joten toistaiseksi vaikutusten arviointi on lähinnä spekulatiivista. Erityisesti valintatavan vertaaminen opintojen etenemistahtiin edellyttää muutaman vuoden seurantajaksoa. Keskeisenä seikkana todistusvalinnassa on toisen asteen tutkintotodistuksen pisteyttäminen. Yhteishaussa on mukana suuri määrä koulutusohjelmia ja erilaisia valintakäytänteitä. Tutkintotodistuksen tulisi kunkin hakukohteen kohdalla mitata soveltuvuutta juuri kyseiselle alalle, joten yhteneväisten pisteytyskäytäntöjen laatiminen ei ole yksiselitteistä. Yhtenä haasteena on myös ammatillisen tutkintotodistuksen ja ylioppilastodistuksen pisteyttäminen vertailukelpoisella tavalla.

Alkuvuodesta 2021 voidaan todeta se, että toisen asteen tutkintotodistuksen hyödyntäminen mahdollistaa useaan hakukohteeseen hakemisen samanaikaisesti, mikä on vähentänyt valintakokeiden määrää ja yhdenmukaistanut niiden sisältöä. Korkeakouluhausta näyttäisi siis tulleen keskitetympi ja yhtenäisempi. Sen sijaan hakijoiden käyttäytymisen muutoksia on vielä liian aikaista arvioida. (Karhunen, Pekkarinen, Suhonen & Virkola, 2021, 20.)

Ensikertalaiskiintiöiden ja toisen asteen tutkintotodistuksen painottamisen lisäksi siirtymää toiselta asteelta korkeakoulutukseen on pyritty nopeuttamaan tehostamalla lukioiden ja korkeakoulujen välistä yhteistyötä. OKM:n (2019, 23–24) mukaan yhteistyö mahdollistaa korkeakouluopiskeluun ja eri aloihin tutustumisen sekä ensimmäisten yliopisto- tai ammattikorkeakoulukurssien suorittamisen jo lukiovaiheessa. Tavoitteena on tehdä korkeakouluopiskelu tutuksi jo lukiovaiheessa ja nopeuttaa tällä tavoin korkeakoulutukseen siirtymistä. Sen lisäksi yhteistyöllä pyritään lisäämään sellaisten alojen vetovoimaa, joille tällä hetkellä haкеudutaan vähän. Tavoitteena on myös vähentää koulutusalojen sukupuolisegregaatiota ja edistää tällä hetkellä aliedustettuina olevien ryhmien, muun muassa

maahanmuuttajataustaisten nuorten, hakeutumista korkeakoulutukseen. (OKM, 2019, 23–24.)

On mahdollista, että lukioden ja korkeakoulujen välisen yhteistyön painottaminen vahvistaa lukiokoulutuksen asemaa, vaikka yhteistyön yhtenä tavoitteena on lisätä sellaisten väestöryhmien osuutta, jotka ovat tällä hetkellä aliedustettuina korkeakoulutuksessa. Lukio on perinteisesti nähty väylänä korkeakouluun (esim. Haltia, Isopahkala-Bouret & Jauhiainen, 2019, 285; Koskinen, 2020, 186). Ammatillisen koulutuksen suorittaneiden asema on opiskelijavalintojen muutoksissa epäselvä siitä huolimatta, että OKM:n (2017, 15) mukaan *koulutusjärjestelmä ei saa luoda umpiperiä ja estää koulutusasteelta toiselle etenemistä aiemmista koulutusvalinnoista johtuen*.

Kaiken kaikkiaan poliittinen pyrkimys korkeakoulutukseen siirtymisen nopeuttamiseen on osa laajempaa koulutukseen kohdistuvaa tehostamispainetta, jota on perusteltu ensisijaisesti taloudellisilla tekijöillä, muun muassa työurien pidentämisellä ja kansallisella kilpailukyvyllä. Aikaisemman tutkimuksen perusteella kyseessä on kehityskulku, joka muuttaa suomalaisen koulutusjärjestelmään kohdistuvia odotuksia ja vaatimuksia. Esittelen vielä lyhyesti kevään 2020 yhteishakua ja siirryn sitten tarkastelemaan laajemmin, millaisesta kehityskulusta on kyse.

2.2 Kevät 2020 – poikkeusolojen yhteishaku

Korkeakoulujen yhteishausta muodostui keväällä 2020 poikkeuksellinen sekä todistusvalinnan laajentamisen että koronaviruspandemian aiheuttamien poikkeusolojen vuoksi. Kuten edellä totesin, todistusvalinta oli tarkoitus ottaa laajamittaisesti käyttöön vuosien 2018–2020 aikana. Muutos toteutettiin monelta osin kevään 2020 yhteishaussa. Yliopistojen uusista opiskelijoista 54 % valittiin todistusvalinnalla, kun kahtena aikaisempana vuonna valintatavan osuus on ollut alle 25 %, ja ammattikorkeakouluissa todistusvalinta kasvoi samassa suhteessa (Karhunen, Pekkarinen, Suhonen & Virkola, 2020).

Koronaviruksen levitessä vuoden 2020 alkupuolella Suomessa korkeakoulut joutuivat muuttamaan opiskelijavalintakäytäntöitään nopealla aikataululla. Vaikka pääsykoejärjestelmän vaikutusta on pyritty vähentämään muita valintatapoja kehittämällä, kokoontumisrajoitusten käyttöönotto viruksen leviämisen estämiseksi pakotti korkeakoulut muuttamaan valintatapojaan suunniteltua enemmän. Suurten pääsykoetilaisuuksien järjestäminen katsottiin mahdottomaksi, minkä vuoksi monet koulutusalat päätyivät kasvattamaan todistusvalintakiintiötä. Osa korkeakouluista järjesti pääsykokeet kokonaan verkossa, osa puolestaan kaksivaiheisena, jolloin ensimmäinen vaihe toteutettiin etäkokeena. Toteuttamistavat vaihtelivat koulutusaloittain, mutta monessa tapauksessa hakukriteereitä jouduttiin muuttamaan haun jo umpeuduttua.

Pandemian aiheuttamaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen pyrittiin vastaamaan lisäämällä aloituspaikkoja korkeakouluihin. OKM ja korkeakoulut päättivät yhteistyössä lisätä aloituspaikkoja syksyllä 2020 alkaviin koulutuksiin siten, että yliopistoihin kohdistettiin yhteensä 2048 ja ammattikorkeakouluihin 2200 koulutuspaikkaa. Aloituspaikkoja lisäämällä pyrittiin tukemaan kouluttautumista pandemiatilanteen aikana. (OKM, 18.6.2020.) Aloituspaikkojen lisääminen muutti jonkin verran haun dynamiikkaa (Karhunen ym., 2021, 20).

Kaiken kaikkiaan korkeakoulut joutuivat tekemään kevään 2020 yhteishaun järjestämisen suhteen päätöksiä nopealla aikataululla ja ilman varmuutta siitä, millä tavoin pandemiatilanne kehittyy. Käytännössä korkeakoulut tasapainottelivat terveysriskien ja opiskelijavalintojen sujuvuuden takaamisen välillä, kun taas hakijat joutuivat sopeutumaan nopeisiin muutoksiin hakukäytänteissä. Opiskelijavalinnat herättivät mediassa keskustelua sekä pääsykokeiden järjestämisestä että korkeakoulutusta koskevista reformeista ylipäättään. Tämä antoi alkusysäyksen tutkimukselleni ja lopulta myös aineiston tuottamiselle.

3 Oppiminen rahoiksi

Käsittelin edellä poliittisia toimia, joilla on pyritty nopeuttamaan siirtymää toiselta asteelta korkeakouluun. Kuten totesin, kyse on laajemmasta suomalaista koulutusjärjestelmää muuttavasta kehityskulusta. Tämän luvun tarkoituksena on esitellä, millaiseen toimintaympäristöön tutkimukseni sijoittuu ja millaisen tutkimustiedon pohjalta tarkastelen aineistoani. Pyrin luomaan tiiviin, tutkimukseni tavoitteiden mukaan suuntautuvan katsauksen koulutuksen taloudellistumisen ja kaupallistumisen piirteisiin sekä yksilöllisyyteen kannustavaan ja pakottavaan koulutuspolitiikkaan.

3.1 Koulutuspolitiikkaa talouden ehdoilla

Aiemman tutkimuksen perusteella suomalaiseen korkeakoulutukseen kohdistuu tehokkuuden ja tuottavuuden vaatimuksia (esim. Tervasmäki, Okkolin & Kauppinen, 2018; Koski, 2019; Brunila, 2019). Uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa koulutus ja oppiminen ymmärretään tuotteiksi, joiden arvoa mitataan kysynnän ja tarjonnan mukaan (Davies & Bansel, 2007, 254; Silvennoinen, Kalalahti & Varjo, 2018a, 97). Sivistyksellisen arvon sijaan mitataan helpommin laskettavissa olevaa rahallista arvoa sekä tuottavuutta (Ball, 2012, 128). Taloudesta lähtöisin olevilla käsitteillä puhuminen voidaan nähdä merkittäväksi koulutuspoliittiseksi siirtymäksi ja koulutuksen merkityksen uudelleenmäärittelyksi. Se on muuttanut koulujärjestelmään kohdistuvia odotuksia ja vaatimuksia. (Thompson & Parreira do Amaral, 2019, 8.)

Kaupalliset intressit ovat vähentäneet koulutuksen sivistävien tavoitteiden painoarvoa tehostamispyrkimysten ja työelämälähtöisyyden varjolla. Koulutuspoliittisten toimien perustelemista kansallisella kilpailukyvyllä ja tuottavuudella voidaan pitää askeleena poispäin koulutukselle historiallisesti annetuista arvoista, kuten sivistyksestä ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta. (Tervasmäki ym., 2018, 9–10.) Koulutus on perinteisesti ymmärretty avaintekijäksi demokraattisen yhteiskunnan rakentamisessa, kansainvälisessä osallisuudessa sekä myös yksilötason menestyksessä (Sahlberg, 2007, 158).

Suunta ei kuitenkaan ole uusi. Hannu Simola (2015, 154–158) paikantaa koulutuspolitiikassa tapahtuneen *hiljaisen käänteen* 1980-luvun loppupuolella rantautuneeseen uuteen julkisjohtamisen malliin (New Public Management) sekä 1990-luvun laman aiheuttamiin tehostamistoimiin. Hänen mukaansa nämä yhdessä toivat julkiselle sektorille resurssien rajaamisen ja toiminnan tehostamisen tavoitteen sekä ajatuksen julkisten palveluiden tuottaman hyödyn mittaamisesta rahallisesti. (Simola, 2015, 154–158.)

Vaikka talouden ehdoilla tehty koulutuspolitiikka on lähtöisin kauempaa, se näkyi erityisen konkreettisella tavalla Juha Sipilän hallituskaudella vuosina 2015–2019 (Elomäki, Kantola, Koivunen & Ylöstalo, 2016; Tervasmäki ym., 2018). Sipilän hallituskaudella koulutusjärjestelmään kohdistui laajoja reformeja, joita perusteltiin Suomen kilpailukyvyllä (Brunila, 2019, 351). Kuten edellisessä luvussa kuvasin, tehostamispyrkimykset kohdistuivat muun muassa korkeakoulujen opiskelijavalintoihin. Hallitusohjelmassa puhuttiin koulutuksesta lähinnä tehostamisen näkökulmasta, mikä johti muiden tavoitteiden, muun muassa tasa-arvon ja demokradiakasvatuksen, sivuuttamiseen (Tervasmäki ym., 2018, 3).

Sipilän hallituskaudella yksi keskeinen muutos oli KESU:n eli koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman lakkauttaminen. KESU sisälsi laajasti eri toimijoiden näkökulmia ja monia perinteisiä tavoitteita, ja sen lakkauttaminen on siirtänyt koulutuspoliittista päätösvaltaa aikaisempaa pienemmälle joukolle. Kun valta kaventuu ministeriö- ja hallitustasolle, se edesauttaa talousvetoisten tavoitteiden toteuttamista koulutuksen sivistyksellisiä ja tasa-arvopoliittisia arvoja ajavien tahojen jäädessä valmistelutyön ulkopuolelle. (Tervasmäki, Okkolin & Kauppinen, 2017, 233–236.)

Puhun tutkimuksessani paljon uusliberalismista ja uusliberalistisesta koulutuspolitiikasta, joten katson aiheelliseksi avata tarkemmin, mitä niillä tarkoitan. Uusliberalismi on paljon käytetty mutta toisinaan hatarasti määritelty käsite (Brunila, 2019, 352). Sitä käytetään perusteluna moneen asiaan, ja mikä ongelmallisinta, siitä puhutaan kaikkialle tunkeutuvana, ulkoapäin tulevana voimana. Talouden ehdot ymmärretään ikään kuin luonnonvoimina, jotka vain ovat olemassa. Tällöin

uusliberalismista uhkaa tulla itseään toteuttava ennuste, jonka vahvistaminen pitää sitä yllä. Se ikään kuin synnyttää itse itsensä. Talouden ehdot ovat kuitenkin olemassa vain siksi, että ne ovat osa vuosikymmenien aikana kehittyviä siirtymiä, joilla on taloudellisia, poliittisia ja sosiaalisia seurauksia. (Peck & Tickell, 2002, 380–384.)

Pyrin välttämään uusliberalismin kaikkivoipaisuuden vahvistamista kyseenalaistamalla sitä, että poliittista toimintaa perustellaan näennäisen neutraalisti talouden aiheuttamilla muutospaineilla. Usein esimerkiksi sanotaan, että koulutusjärjestelmän tulisi tuottaa työmarkkinoille osaavaa, innovatiivista ja muuntautumiskykyistä työvoimaa. Tällainen puhetapa sisältää kuitenkin olettamuksen siitä, että koulutuksen tehtävänä on vastata työelämän tarpeisiin. Tuomas Tervasmäki ym. (2017, 233) nimeävät puhetavan uusliberalistiseksi diskurssiksi. He viittaavat sillä erityisesti poliittiseen päätöksentekoon paikantuvaan diskurssiin, jossa koulutusta ei nähdä itseisarvona, vaan sillä on välineellinen arvo markkinatalouden ja työelämän tarpeisiin vastaajana.

Uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa on ollut osaltaan kyse siitä, että kansallisella tasolla on pyritty löytämään keinoja kilpailukyvyn parantamiseksi ja julkisten palveluiden rahoittamiseksi. Kyse on kuitenkin myös arvokeskustelusta. Koulutuspoliittisen keskustelun sävy muuttuu, kun mitataan valmistuvien opiskelijoiden määrää tai opintopistekertymiä. Kuten Tervasmäki ym. (2017, 236–237) huomauttavat, kilpailukykyyn vetoaminen on uusliberalistisessa diskurssissa tapa, jolla oikeutetaan poliittiset toimet. Tällä tavoin poliittiset toimet näyttäytyvät välttämättöminä, vaikka ne sisältävät neuvoteltavissa olevia ideologisia valintoja. On kiinnitettävä huomio siihen, kenellä on oikeus määritellä välttämättömät muutostarpeet. (Tervasmäki ym., 2017, 236–237.)

Tervasmäen ym. (2017) lisäksi tukeudun tutkimuksessani erityisesti politiikan tutkija Wendy Brownin (2015) tapaan sanoittaa uusliberalismia. Hän kuvaa, kuinka sekä yhteiskunnan että yksilöiden odotetaan käyttäytyvän tavalla, joka kasvattaa heidän markkina-arvoaan joko nykyhetkessä tai tulevaisuudessa. Uusliberalismi normalisoi sen, että elämän eri osa-alueita mitataan taloudellisilla mittareilla. Sen

lisäksi poliittisesta tulee taloudellista, sillä demokraattisen yhteiskunnan tavoitteita, esimerkiksi tasa-arvoa ja vapautta, tarkastellaan taloudellisen kasvun ja kilpailukyvyn näkökulmasta. (Brown, 2015, 25–31.) Siirryn nyt tarkastelemaan, millaisia odotuksia ja vaatimuksia tällainen ajattelu mahdollisesti kohdistaa yksilöön. Se on tutkimukseni kannalta keskeinen näkökulma, joka suuntaa analyysiani ja aineistolle esittämiäni kysymyksiä.

3.2 Yksilön vastuu ja työllistettävyyden vaatimus

Uusliberalistinen koulutuspolitiikka pyrkii tuottamaan yrittäjämäisiä ja kilpailukykyisiä yksilöitä, jotka mukautuvat työmarkkinoiden tarpeisiin (Tervasmäki ym., 2018, 7). Tämä johtuu siitä, että uusliberalismissa yksilö hahmotetaan markkina-toimijana myös sellaisilla elämän osa-alueilla, joiden arvoa ei varsinaisesti voi mitata rahallisesti. Kyseessä voidaan ajatella olevan *homo economicus*, joka yrittäjämäisellä asenteella sijoittaa itseensä sijoittamalla koulutukseen, terveyteen, perhe-elämään tai esimerkiksi sosiaalisen median näkyvyyteen. (Brown, 2015, 31–34.)

Uusliberaalin ajatuksen mukaan ihminen on vapailla markkinoilla rationaalinen toimija, joka kykenee tekemään valintoja omien mieltymystensä ja etujensa perusteella. Aktiivinen ja yritteliäs markkinoiden rakentamiseen osallistuminen halutaan nähdä sijoituksena itseen ja omaan tulevaisuuteen. Koska rationaalisina näyttäytyvien valintojen taustalla vaikuttavia taustatekijöitä, jotka voivat olla esimerkiksi sosiaalisia, kulttuurisia, poliittisia tai uskonnollisia, ei kyetä huomioimaan, itsevastuullisuuden vaatimus tukee käytännössä kaikkein vahvimpien tai rikkaimpien mahdollisuuksia. (Hänninen, 2014, 186–189.) Yhteiskunnalliset eriarvoisuuden ongelmat uhkaavat jäädä yksilön itsensä vastuulle, ja epäonnistuminen näyttäytyy seurauksena ihmisen omista valinnoista (Brunila ym., 2019, 13).

Itsevastuullisuuteen ja itseensä sijoittamiseen kannustaminen oikeuttaa yksilöiden välisen kilpailun. Se saa eriarvoisuuden näyttämään luonnolliselta ilmiöltä

(Hänninen, 2014, 187). Itsestään vastuun ottavan yksilön tuottaminen johtaa siihen, että ihmisten jakautuminen voittajiin ja häviäjiin näyttäytyy luonnollisena ja väistämättömänä lopputulemana (Brown, 2015, 38). Risto Rinteen (2011, 34) mukaan yksilöllisten saavutusten ja voittojen voidaan ajatella konkretisoituvan tutkintotodistuksina ja muina koulutuksellisin saavutuksina, jotka voidaan ymmärtää ikään kuin yhteiskunnallisena palkintojenjakona.

Koulutuksen näkökulmasta yksilön vastuullistamisessa on kyse siitä, että uusliberalistinen koulutuspolitiikka kannustaa ihmistä ottamaan vastuun omasta työllistettävyydestään. Työllistettävyydellä viitataan siihen, kuinka erityisesti nuoria aikuisia kannustetaan yhä aikaisemmin valmistautumaan työmarkkinoille ja ottamaan vastuuta omasta elämästään, kyvyistään, hyvinvoinnistaan ja jopa tunteistaan (Brunila ym., 2019, 13). Kouluttautuminen ymmärretään individualistisesta näkökulmasta yksilön tekemänä rationaalisena valintana ja sijoituksena omaan itseensä.

Heikki Kinnari (2020, 318–319) kuvaa, kuinka koulutuksessa korostuu erityisesti työmarkkinoilla hyödyllisinä pidettyjen kompetenssien hankkiminen ja oman osaamisen kehittäminen työmarkkinoilla mahdollisesti saavutettavaa hyötyä ajatellen. Koulutuksen sijaan puhutaan usein yksilötasolla oppimisesta. Gert Biestan (2016, 66–67) mukaan oppimisesta on tullut vaatimus. Hänen mukaansa oppiminen oli aikaisemmin yksilötason oikeus, johon yhteiskunnan tuli tarjota riittävät resurssit, mutta tilanne näyttäisi kääntyvän päinvastaiseksi. Yhteiskunnalla on oikeus vaatia kansalaisiltaan oppimista, mikä siirtää kollektiivisen ja yhteiskunnallisen vastuun poliittisista ongelmista yksilötasolle. Työllistettävyyden ongelmia ei nähdä markkinatalouden rakenteellisena ongelmana vaan yksilön keskeneräisyytenä. (Biesta, 2016, 66–67.)

OECD ja UNESCO ovat nimenneet elinikäisen oppimisen sopeutumiskeinoksi muutoskykyä edellyttävään globaaliin, teknologiseen maailmaan, mistä on seurannut se, että kaikenikäisten kansalaisten odotetaan kehittävän itseään aktiivisesti (Kinnari, 2020, 233). Oppimisen tarjoamista mahdollisuuksista puhuminen on poliittista, sillä sen avulla pyritään kannustamaan yksilöitä parantamaan omaa

työllistettävyyttä. Biestan (2016, 63–66) mukaan oppiminen ymmärretään vastauksena lähes mihin tahansa, mutta se on itsessään tyhjä termi, sillä kyse on prosessista, aktiivisuutta edellyttävästä toiminnasta. Se ei ole jotain itsestään selvästi hyvää tuottavaa, mikä kulkee ilman panostusta mukana läpi ihmiselämän. Kyse on siitä, mitä oppimisella tavoitellaan (päämäärä) sekä siitä, mitä on tarkoitus oppia (sisältö). (Biesta, 2016, 63–66.) Kehityksen seurauksena yrittäjämäinen asenne ja muutoskyky muodostuvat varsinaista oppimisprosessia tärkeämmiksi.

Oppimisen ja kouluttautumisen kautta tapahtuvaa itsensä kehittämistä ja henkilökohtaista kasvua pidetään oikeanlaisena tapana kasvaa täyteen aikuisuuteen, mikä korostaa yksilön keskeneräisyyttä ja epätäydellisyyttä (Brunila & Siivonen, 2016, 64). Kouluttautumisen korostaminen on samanaikaisesti muunlaisten valintojen arvottamista huonommiksi. Esimerkiksi työttömän kouluttautumisvelvollisuudesta puhuminen ei välttämättä jätä sijaa valinnanvapaudelle ja itsenäiselle päätökselle koulutukseen osallistumisesta, koska yksilö nähdään ennen kaikkea työttömyyden ja työllistettävyyden ongelmien kautta. (Rinne & Järvinen, 2011, 100–101.)

Kouluttautumisen korostaminen häivyttää näkyvistä sen, että yksilöt ovat keskenään eriarvoisessa asemassa koulutuksen tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntämisen suhteen. Heikki Silvennoisen, Mira Kalalahden ja Janne Varjon (2018b, 25–28) mukaan luottamus koulutukseen ei ole ainoastaan koulutuspoliittinen asia, vaan kyse on paljon laajemmasta sosiaalisen eriarvoisuuden kysymyksestä, joka liittyy yksilöiden ja ryhmien huono-osaisuuden kasautumiseen. Jos koulutus näyttäytyy mahdollisuutena niille väestöryhmille, jotka ovat jo ennestään etulyöntiasemassa, seurauksena voi olla polarisoituminen. Väestön koulutustason noustessa koulutuksen lupaama hyvinvointi jää yhä kaukaisemmaksi kaikkein matalimmin koulutettujen osalta, mikä saattaa vahvistaa mahdollisuuksien eriytymistä. (Silvennoinen ym., 2018b, 25–28.)

Oppiminen voi näin ollen näyttäytyä yksilön kohdalla joko vaatimuksena tai mahdollisuutena, vaikka sitä tarjotaan uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa yhteiskunnallisista kiinnikkeistään irrallisena vastauksena työllistettävyyden parantami-

seen. Korkeakoulutus hahmotetaan ikään kuin rationaalisena sijoituksena tulevaisuuteen. Tämä on tutkimukseni kantava teema sekä myös aiempaan tutkimukseen tukeutuva perustelu tämän tutkimuksen toteuttamiselle.

Tarkastelen korkeakoulutusta yhteiskunnallisia hierarkioita ja luokituksia vahvistavana ja tuottavana tekijänä. Kristiina Brunila, Katariina Hakala, Elina Lahelma & Antti Teittinen (2013, 9–11) kuvaavat, kuinka nuoren aikuisen koulutusvalinnat ja ammatinvalinta tekevät konkreettisiksi monet yhteiskunnalliset eronteot, esimerkiksi sukupuolen, etnisen taustan, vammaisuuden ja yhteiskuntaluokan. Suomalaisessa yhteiskunnassa valintojen ymmärretään määrittävän yksilön tulevaisuuden lisäksi kansakunnan tulevaisuutta, minkä vuoksi koulutuksen kautta työelämään siirtyminen on myös täysivaltaiseksi kansalaiseksi tulemistä. (Brunila ym., 2013, 9–11.)

Brunila ym. (2013) tarkastelevat yhteiskunnallisia erontekoja ammatillisen koulutuksen osalta, minkä vuoksi tuon tässä tutkimuksessa esiin korkeakoulutuksen ja korkeakouluhaun näkökulman. Ammatin ja koulutustason perusteella muodostetaan sosiaalisia luokituksia, joissa luokka-asema, taloudelliset tekijät sekä esimerkiksi etnisyys saattavat muodostua määrittäviksi tekijöiksi ”normaalin” ja ”muun” välisessä rajanvedossa (Brunila ym., 2013, 9–11). Korkeakouluhaku on yksi niistä siirtymäkohdista, joissa muodostetaan tällaisia luokituksia ja toisaalta häivytetään niiden olemassaoloa. Ammatin ja koulutustason perusteella muodostetut hierarkiat ovat ulossulkevia, sillä ne tuottavat kansalaisuutta ja rakentavat ehtoja sille, millä tavoin yhteiskunnassa ollaan ”oikein”. Yleisen koulutustason noustessa yksilöiden väliseen kilpailuun kannustavasta koulutuspolitiikasta kärsivät ne väestönosat, jotka ovat alun alkaenkin taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kaikkein heikoimmassa asemassa (Rinne & Järvinen, 2011, 96–98).

Palaan tutkimukseni näkökulmaan tarkemmin viidennessä luvussa. Tämän luvun tarkoituksena on ollut esitellä tutkimukseni kontekstia ja aiempaa tutkimustietoa. Korostan sitä, että esiin nostamissani ilmiöissä on kyse poliittisista kamppailuista, jotka ovat monitulkintaisia arvokeskusteluja. Ne kytkeytyvät koulutusjärjestelmän hitaaseen kehitykseen, jota on tässä yhteydessä mahdotonta ja tarpeetontakin

käsitellä kokonaisuudessaan. Olen tuonut esiin tutkimukseni kannalta keskeisimpiä suuntaviivoja, sellaista tutkimustietoa, joka kytkeytyy olennaisella tavalla omiin tutkimusintresseihini. Keskityn tutkimuksessani yhteen näkökulmaan monista mahdollisista, minkä vuoksi olen väistämättä tehnyt valintoja ja rajouksia esitellessäni aiempaa tutkimusta. Avaan prosessiani tarkemmin vielä myöhemmin.

4 Jälkistrukturalistinen lähestymistapa

Esittelen seuraavaksi, millainen on tutkimukseni epistemologinen ja ontologinen perusta. Ymmärrykseni tiedon tilanteisesta ja diskursiivisesta rakentuneisuudesta suuntaa olennaisella tavalla tutkimusprosessiani ja sen aikana tekemiäni valintoja. Tässä luvussa tarkastelen teoreettisesti myös diskursiivis-dekonstruktivistista lukutapaa, johon palaan oman tutkimukseni tasolla tulevilla luvuilla perustellessani tutkimuksen kulkua. Hahmotan ensiksi lähestymistapaani laajemmasta perspektiivistä, ja sen jälkeen määrittelen subjektiviteetin ja affektin käsitteet, jotka toimivat analyysini välineinä. Tällä luvulla on keskeinen merkitys tutkimukseni perustana ja analyysini suuntaajana.

4.1 Tiedon tuottaminen valtasuhteissa

Tarkastelen tutkimuksessani sitä, millaista subjektiviteettia korkeakouluhakijalle tuotetaan mediakeskustelussa, joka käsittelee kevään 2020 yhteishakua ja hakujärjestelmään kohdistuneita reformeja. Pyrin hahmottamaan, millä tavoin hakijan asemoiminen tietynlaiseksi tuottaa kansalaisuutta sekä koulutustasoon perustuvia yhteiskunnallisia ja sosiaalisia rajanvetoja. Liitän käsitykseni diskursseissa ja niiden välillä toimivasta subjektista erityisesti jälkistrukturalismiin ja feministiseen tutkimukseen. En nimeä tutkimustani ”foucault’laiseksi”, sillä kuten Stephen Ball (2013, 24–25) huomauttaa, se ei kerro tutkimuksesta juurikaan, koska Michael Foucault’n nimiin on laitettu hyvin monenlaista tutkimusta. Hänen filosofiastaan kehittyneet tutkimussuuntaukset ovat kuitenkin vaikuttaneet ajatteluuni.

Feministinen tutkimus on kritisoinut objektiivisuuteen pyrkivää tietämisen tapaa ja kyseenalaistanut käsityksen autonomisesta, vapaasta subjektista. Feministitutkijat ovat pyrkineet tuomaan esiin erityisesti sukupuolen kulttuurisen, historiallisen ja sosiaalisen rakentuneisuuden, mutta heidän tavoitteenaan on ollut tehdä näkyväksi myös muun muassa luokkaan perustuvaa alistusta. (Liljeström, 2004, 11; Davies ym., 2006, 88.) Koulutuksen parissa feminististä tutkimusta on sovel-

lettu sen tarkastelemiseen, millä tavoin sosiaalisissa suhteissa tuotetaan ymmärrystä "normaalista" ja "hyväksyttävästä" (St. Pierre, 2000, 505). Problematisoin tässä tutkimuksessa sitä, kuinka kouluttautumisesta puhutaan yksilön vapaana, rationaalisenä valintana ja oman tulevaisuuden eteen tehtynä sijoituksena. Feministinen tutkimusperinne antaa välineitä itsestäänselvyytenä esitetyn tiedon kyseenalaistamiseen.

Jälkistrukturalistinen lähestymistapa perustuu ymmärrykseen siitä, että kielenkäyttö jatkuvasti muokkaa ja rakentaa todellisuuksia. Elizabeth Adams St. Pierren (2000, 480–482) mukaan jälkistrukturalismi kritisoi humanistista käsitystä, jonka mukaan kielen avulla kuvataan maailmaa ikään kuin ulkopuolelta. Jos kieli nimeää ja kuvaa ympäristöä tai siinä havaittuja ilmiöitä, ongelmaksi muodostuu väistämättä se, että asioita on ryhmiteltävä ja kategorisoitava kielenkäytön selkeyttämiseksi ja todellisuuden järjestämiseksi. Samalla tullaan tuottaneeksi merkityksiä. (St. Pierre, 2000, 480–482.)

Kielellisesti luotu käsite on jälkistrukturalistisen ajattelun mukaan valtasuhteissa tuotettua tietoa, mikä merkitsee sitä, että ilmiöiden ytimen tai alkuperän tavoittaminen ei ole mahdollista. Ilmiön saama olemus on keinotekoinen, diskursiivisesti tuotettu. (Pulkkinen, 2003, 94–95.) Käsitteellistäminen on vain yksi mahdollinen tapa jäsentää todellisuutta, sillä sama ilmiö nimettäisiin todennäköisesti eri aikana eri tavoin (ks. Foucault, 2005, 61–63). Käsitteellä ei ole "alkuperää", eikä se toisaalta ole koskaan "valmis", sillä kyse on prosessista (Butler, 1999, 43).

Kategorisoinnin sisältämä valta mahdollistaa yksilön sivuuttamisen ja alistamisen (St. Pierre, 2000, 480). Yksilöstä tulee määrittelyn ja vallankäytön kohde, sillä kategorisointi tuottaa tietoa siitä, millainen joku on tai pitäisi olla. Filosofi ja feministitutkija Judith Butlerin (1999, 14–15) mukaan esimerkiksi sukupuolen dualistisessa kategoriassa (mies/nainen) naiseuden voidaan nähdä rakentuvan vastinparistaan; naiseus on toiseutta, jotain maskuliinisuudesta ja miehen kategoriasta poikkeavaa.

Tiedon diskursiivinen rakentuneisuus on tutkimukseni lähtökohta. Nimeän lukutapani Kristiina Brunilan ja Elina Ikävalkon (2012, 286–291) käsitettä lainaten diskursiivis-dekonstruktiiviseksi. Diskursiivinen näkökulma pyrkii huomioimaan valtasuhteet ja subjektin rakentumisen, ja dekonstruktiivisella tarkastelulla puretaan keinotekoisia vastakohtaisuuksia ja käsitteellistyyksiä. Keskeistä on se, että tutkija tunnistaa oman osallisuutensa tiedon tuottamisessa ja eri näkökulmien mukaan ottamisessa. Lukutapa soveltuu moniääniseen, sisällöllisiä ristiriitaisuuksia ja jännitteisiä suhteita sisältävään aineistoon, sillä se hyväksyy myös aineistossa ilmevät hiljaisuudet. (Brunila & Ikävalko, 2012, 286–291.) Näiden seikkojen vuoksi koen lukutavan sopivan tutkimusintresseihini, joihin liittyvät sekä vallan huomaaminen että totuutena esitetyn tiedon kyseenalaistaminen.

Dekonstruktiiivista tutkimusta tehdään jälkistrukturalistiseen tapaan siitä lähtökohdasta, että tutkija ei voi tavoittaa ”totuutta”, joka on olemassa jossain tutkimuksen ulkopuolella, sillä kieli ja siinä syntyvät merkitykset ovat liikkeessä. Ne ovat tilanteisia ja hetkellisiä. (St. Pierre, 2000, 482.) Tutkijana osallistun niihin diskursseissa käytyihin kamppailuihin, joita tutkimuksessani tuon esiin. Yhteiskuntatieteelliseen koulutuksen tutkimukseen sijoittuva tarkasteluni, kielenkäyttöni ja käsitteellistykseni tuottavat tietoa, vahvistavat tietynlaista todellisuutta ja häivyttävät toisenlaisia tietämisen tapoja. Valtasuhteiden tunnistaminen edellyttää sitä, että reflektoin myös omaa ajatteluani ja asemoitumistani diskursseissa.

Pyrin diskursiivisella tutkimuksella tunnistamaan niitä säännönmukaisuuksia, jotka säätelevät tiedon tuottamista. Diskurssi on tietyssä ajassa ja paikassa ominainen tapa rakentaa todellisuutta. Foucault’ta mukaillen diskurssi voidaan ymmärtää olosuhteiksi, joissa jotkut väittämät esitetään totuuksina (Ball, 2013, 19). Kun puheessa tai kirjoituksessa esitetään lausumia, ne esiintyvät kukin omalla, erityisellä tavallaan. Ne ovat kuitenkin kytköksissä muihin lausumiin, sillä lausumat muodostavat yhdessä lausumajoukkoja, jotka sisältävät kielenkäyttöä ohjaavia säännönmukaisuuksia. Säännönmukaisuudet ovat osa diskursiivista käytäntöä, joka määrittelee sitä, mitä tietyssä diskurssissa on mahdollista sanoa. (Alhonen, 2007, 57–60.)

Kyseessä eivät ole universaalit vaan ennen kaikkea historialliset käytännöt. Diskurssien tehokkuus ja mielekkyys perustuvat siihen kontekstiin, jossa ne ovat syntyneet. (Ronkainen, 1999, 33.) Hahmotan tutkimuksessani korkeakouluhakua käsittelevät mielipideosaston kirjoitukset diskursiivisena kamppailuna, joka muodostaa diskursiivisen käytännön. Diskursiivinen käytäntö säätelee sitä, millaista tietoa diskursseissa tuotetaan ja millä tavoin.

Diskurssien tutkimisessa ei keskitytä niinkään tekstiin tai kieleen sinänsä, vaan niihin sääntöihin ja rakenteisiin, jotka mahdollistavat tai rajaavat puhuttua ja kirjoitettua kieltä. Kyse on kontekstista, jossa lausumat esitetään, siitä, millä tavoin puhuminen on mahdollista ja kenellä on oikeus saada äänensä kuuluviin. Kiinnostuksen kohteena ei ole puhujan henkilöllisyys vaan käytännöt, subjektit ja subjektiviteetit, joissa diskurssit materialisoituvat. (Ball, 2013, 19–21.) Tutkija tarkastelee, kenellä on oikeus puhua ja millaisia asemia ja paikkoja subjekti voi puhuessaan ottaa. Diskurssit ymmärretään käytäntöinä, ei tekstinä tai puheena, vaikka diskurssia tuotetaankin kielen avulla. Diskurssia ei voi palauttaa tekstin tasolle, mutta toisaalta analyysissä pysytään diskurssin tasolla sen sijaan, että pyrittäisiin tavoittamaan, mitä diskurssin ”taustalla” on. (Foucault, 2005, 68–76.)

Valtasuhteissa määritellään sitä, kenellä on oikeus puhua ja millä tavoin diskursseissa on mahdollista toimia. Tämä on tutkimukseni kannalta keskeinen näkökulma. Mediassa korkeakouluhakijan puolesta puhuminen tuottaa tietoa, arvottaa ja luokittelee. Tietyntyyppisen ”hakijan” tuottaminen vaikuttaa siihen, millaisena yhteiskunnassa tulee kuulluksi, nähdyksi ja ymmärretyksi. Kaiken kaikkiaan on kyse siitä, kuinka suomalaisessa yhteiskunnassa ollaan ”oikein” ja tullaan täysivaltaiseksi kansalaiseksi, sillä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tietyt olemisen tavat muodostuvat vallitseviksi ja ikään kuin itsestäänselvyyksiksi. Vallan tunnistamisen myötä mahdollistuu diskurssien näennäisen neutraaliuden kyseenalaistaminen (Brunila & Ikävalko, 2012, 287).

Jälkistrukturalistisen tutkimuksen mukaan valtasuhteet ovat jatkuvassa liikkeessä (St. Pierre, 2000, 493). Ne eivät ilmene ainoastaan staattisissa rakenteissa, vaan niitä tuotetaan ja ylläpidetään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalisissa suhteissa ei välttämättä ole selkeästi tunnistettavissa vallankäyttäjää

ja vallankäytön kohdetta, sillä valta on kaksisuuntaista ja tilanteista. Hyvin usein se sisältää myös epäjohdonmukaisuuksia ja ristiriitaisuuksia. (Sintonen, Collin, Paloniemi & Auvinen, 2011, 160.) Valtasuhteita muodostuu kaikkialla, missä on yksilöiden, ryhmien tai instituutioiden välistä vuorovaikutusta (Alhanen, 2007, 121).

Foucault ei varsinaisesti tutkinut valtaa, mutta hänen tekemänsä tulkinnat valtasuhteiden esiintymisestä diskursiivisissa käytännöissä ovat muokanneet ymmärrystä vallan olemuksesta. Foucault'n tekstit ovat paikoin synnyttäneet sekaannuksia ja väärinymmärryksiä monitulkintaisuuden ja vaikeaselkoisena pidetyn kielen vuoksi, mutta vallan tutkimukseen on vaikuttanut keskeisellä tavalla hänen näkemyksensä siitä, että valtaa esiintyy kaikkialla. (Pulkkinen, 2003, 101–102; Alhanen, 2007, 117–118.) Se voi olla henkilökohtaista, taloudellista tai poliittista, sillä valtasuhteet ilmenevät yksilöiden, ryhmien, instituutioiden ja rakenteiden välisinä verkostoina (Ball, 2013, 29).

Tarkastelen tutkimukseni media-aineistoa diskursiivisena kamppailuna, jossa valta on monen suuntaista, ristiriitaistakin, paikoin ilmiselvää ja paikoin häivytettyä. Subjektilla ei ole olemassaoloa jossain kaiken ulkopuolella, sillä diskurssien ulkopuolelle jättäytyminen ei ole mahdollista (Davies, 2006, 426). Sen sijaan subjekti nimenomaan saa olemassaolonsa diskursseissa (Butler, 1997, 20–21). Esimerkiksi tiettyyn kansalaisuuteen luokittelemisen häivyttää yksilön ja ympäristön välisen rajan osittain näkyvistä, sillä kategorisoimisen myötä yksilön määrittelymiseen käytetty valta tulee osaksi yksilöä ja yksilöllisiä ominaisuuksia (Pulkkinen, 2003, 91–92).

Subjektin olemassaolo mahdollistuu samanaikaisen vallan vastustamisen ja valtaan alistumisen seurauksena, sillä itseen kohdistuvaa valtaa vastustamalla subjekti ikään kuin myöntää vallan olemassaolon (Davies, 2006, 426; Ikävalko, 2016, 71–73). Vallan hyväksyminen on vallan kohteeksi alistumista, mutta toisaalta alistumisen myötä mahdollistuu kuulluksi tuleminen ja annettujen rajojen sisällä toimiminen (esim. Butler, 1997; St. Pierre, 2000). Subjekti määrittelee itseään yhä uudelleen ja uudelleen, mikä jättää tilaa toiminnan mahdollisuuksille. Ennalta määriteltä ja ”valmis” subjekti tarkoittaisi passiivista vallankäytön kohdetta. (St.

Pierre, 2000, 504; Butler, 1999, 182.) Valtasuhteissa on liikkuvuutta, mutta toimiminen tapahtuu diskurssin asettamissa rajoissa (Butler, 1997, 29; Butler, 1999, 184–185). Vallitsevien normien, ”oikein” olemisen tavan hyväksymisen ja sisäistämisen myötä mahdollistuu vallan vastustaminen ja toisin tekemisen paikkojen löytäminen.

Esimerkiksi yhteiskuntatieteilijä Eeva Jokinen (2004) on tutkinut, kuinka äidit kiinnittyvät päiväkirjateksteissään ympäröiviin sosiaalisiin ja kulttuurisiin normeihin mutta toisaalta myös määrittelevät itseään pohtimalla, millainen eläminen on heille mielekästä ja millaista äitiyttä he pitävät oikeanlaisena. Samalla tavoin korkeakouluhakija tulee osaksi ympäröivää todellisuutta sisäistämällä sen, millainen yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä tulisi olla, etsien samalla omia, itselleen sopivia selviytymiskeinoja ja vastarinnan mahdollisuuksia. Subjektin vapaus ei häviä vallan seurauksena (Davies, 2006, 430).

4.2 Diskursiivisesti rakentuva subjektiviteetti

Kuten edellä totesin, valtasuhteissa määritellään jatkuvasti sitä, millainen tulisi olla. Tarkastelen diskurssien sisältämiä kamppailuja subjektiviteetin käsitteen avulla. Pyrin sen avulla tavoittamaan, millaista ”hakijaa” tutkimukseni aineistossa tuotetaan. Näennäisen neutraaliin ”hakijaan” liitetään käsitteellistyskäytäntöjä, jotka ohjaavat tietynlaisuuteen. Ne kertovat, vahvistavat ja luovat yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti hyväksyttäviä olemisen ja tuntemisen tapoja.

Merkityksenannot ovat moninaisia ja liikkuvia, mikä hankaloittaa niiden tavoittamista. Tämän ymmärtäminen kuitenkin mahdollistaa aineiston rikkauden kunnioittamisen ja ristiriitaisuuksien hyväksymisen. Koska käsitteellistykset ovat prosessinomaisia ja tilanteisia, niihin ei voi tarttua olettaen, että ne pysyvät muuttumattomina. Subjektiviteetin hahmotteleminen tekee näkyväksi kielenkäytön sisältämän vallan säilyttäen kuitenkin samanaikaisesti diskursseissa esiintyvän liikkeen.

Tarkoitin subjektiviteetilla käsitystä ”itsestä”. Se muodostuu kulttuurisissa normeissa ja sosiaalisissa suhteissa, jotka säätelevät sitä, millainen on mahdollista olla (Davies, 2006, 426). Olemme läpi elämän arkipäiväisissä tilanteissa muun muassa opettajien, vanhempien ja ystävien määrittelyn kohteena (Pulkinen, 2003, 91). Määrittelyt eivät kuitenkaan kohdistu valmiiseen ”minään”, sillä ne muokkaavat sitä, millaisia olemme ja millaisena ymmärrämme itsemme. Valta muotoilee subjektiviteettia yhä uudelleen ja uudelleen, joten subjektiviteetti on ikään kuin konstruktio, jota tuotetaan läpi elämän. (St. Pierre, 2000, 503.)

Valtasuhteissa tapahtuvan määrittelyn myötä yksilö asetetaan subjektipositioon, joka on ikään kuin ”minää” kuvaava kategorisointi, johon yksilö asemoituu tai asemoidaan. Subjektiviteetti muodostuu subjektipositioden historiallisuudesta, sillä eletyissä subjektipositioissa on jatkuvuutta. Vaikka ne ovatkin tilanteisia, yksilöä saatetaan määritellä päivästä toiseen melko samalla tavoin samankaltaisissa tilanteissa, ja toisaalta osa subjektipositioista muodostuu elämänculussa merkityksellisemmiksi kuin toiset. Yksilön kokemus asemoitumisestaan rakentaa ymmärrystä siitä, ”millainen minä olen”. (Ronkainen, 1999, 34–37.) Tätä ymmärrystä kutsun subjektiviteetiksi.

Käytän subjektin sijasta tutkimuksessani pääasiassa subjektiviteetin käsitettä, sillä yhteiskuntatieteilijä Suvi Ronkaisen (1999, 30) mukaan subjektin käsitettä käytetään usein viittaamaan määrittelemättömään ja anonyymiin yksilöön. Se on käsitteenä kuitenkin abstrakti ja näennäisen neutraali, sillä subjektin liitetään väistämättä tiettyjä käsitteellistyskäsitteitä, toimintatapoja ja ominaisuuksia. Subjekti kuvataan tietynlaiseksi, ja subjektiviteetin käsite johdattelee pohtimaan, millaisesta subjektista on kulloinkin kyse. Subjektiviteetin avulla on mahdollista tavoittaa ”minän” moninaisuus, keskeneräisyys ja tilanteisuus. (Ronkainen, 1999, 30–31.) Puhun tutkimukseni aikana myös yksilöstä, mikä on osin kielenkäytön sujuvuuden vuoksi tehty valinta. Käytän sitä viittaamaan erityisesti uusliberalistisen koulutuspolitiikan kohteeseen ja yhteiskunnalliseen toimijaan.

Pyrin syventämään subjektiviteetin tarkastelua affektin käsitteellä. Esittelen seuraavaksi, millä tavoin hahmotan affektiivisuuden ja minkä vuoksi se on tutkimuksessani merkityksellinen. Affektiivisen ulottuvuuden avaaminen tuo myös yhteen

kaikkea sitä, mitä olen tähän asti käsitellyt. Se kytkeytyy kohdallani erityisesti feministiseen tutkimusperinteeseen ja tutkimustani kehystävään uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan.

4.3 Affektit henkilökohtaisen ja kollektiivisen rajapinnassa

Tarkastelen tutkimuksessani uusliberalistista koulutuspolitiikkaa affektiivisesti välittyneenä. Pyrin tavoittamaan affektin käsitteellä sen, millä tavoin uusliberalismissa itsensä kehittämisen ja työllistettävyyden parantamisen vaatimukset kohdistuvat yksilön persoonaan ja henkilökohtaiseen tilaan. Edellä kuvasin, kuinka Brownin (2015, 30–31) mukaan elämän eri osa-alueita mitataan niiden tuottaman arvon mukaan. Oma arvo mitataan ulkoisten tekijöiden lisäksi myös muun muassa voimaantumisen, onnellisuuden ja stressin kaltaisten tuntemisen tapojen välityksellä.

Feministisessä tutkimuksessa on viime vuosikymmeninä pyritty vähentämään ruumiin ja mielen välistä vastakkainasettelua affektin käsitteen avulla (Mannevu, 2015, 17). Affektitutkimus on ollut monitieteistä, ja paikoin se on sisältänyt myös erilaisten tutkimusperinteiden yhteentörmäyksiä. Feministisessä tutkimuksessa se on ollut osa neutraalina ja objektiivisena pidetyn tiedon kyseenalaistamista. (Koivunen, 2008, 6–8.) Ronkainen (1999, 102) muistuttaa, että tieto on aina erityistä, se ei koskaan ole irrallista, universaalia tai neutraalia.

Hahmotan affektin käsitteenä, jonka avulla on mahdollista päästä etäämmälle psykologisoituneesta ja yksilökeskeisestä tavasta tarkastella tunteita. Kulttuurintutkija Lauren Berlant (2011, 14–16) kuvaa, kuinka affektiivisuuden tutkiminen on tunteiden tutkimista historiallisin ja poliittisin käsittein. Affektit ovat sekä yksityisiä että poliittisia, sillä henkilökohtaiset tunnetilat eivät ilmaannu tyhjästä. Niiden avulla merkityksellistetään ja arvioidaan olosuhteita. Affektin käsitteellä pyritään tavoittamaan jaettua historiallista aikaa. (Berlant, 2011, 14–16.)

Kulttuurintutkija Mona Mannevu (2015, 18) määrittelee affektin rakenteelliseksi tasoksi, joka ylittää yksilöllisen kokemuksen. Eeva Jokisen, Juhana Venäläisen

ja Jussi Vähämäen (2015, 21–24) mukaan affekti on tunnistettavissa yksilötason tuntemuksena, mutta se ei kuitenkaan täysin palaudu siihen. Affekti viittaa ruumiiseen ja mieleen, järkeen ja tunteisiin, yksityiseen ja yhteiseen. Sen avulla on mahdollista purkaa sosiaalisesti tuotettuja käsitteellistyskäsitteitä ja kahtiajakoja sekä tuoda ilmi erontekoja ja valtasuhteita samaan tapaan kuin subjektiviteetin käsitteellä. (Jokinen ym., 2015, 21–24.) Koen tavoittavani subjektiviteetin ja affektin käsitteillä aineistostani jotain sellaista, mikä on liikkeessä ja vaikeasti tavoitettavissa mutta kuitenkin läsnä.

Affektiivisuutta on käsitteellistetty eri tutkimuksissa hieman eri tavoin. Tutkimuksissa on pyritty tekemään eroa erityisesti affektin, tunteen ja emotionin käsitteiden välille. Jokisen ym. (2015, 23–24) mukaan ei ole kuitenkaan tarpeen jäädä kiinni tähän erotteluun, sillä jaottelu jää väistämättä häilyväksi. Lyhyesti määriteltynä affektit ovat *kollektiivisia prosesseja, mahdollisia tapoja tuntea jossain tietyssä historiallisessa tilanteessa* (Jokinen, 2019, 91).

Ronkainen (1999, 70–73) kuvaa, kuinka subjektiviteetti jatkuvasti rakentuu merkityksellistämisen seurauksena. Annettuihin positioihin kiinnitytään ja kiinnyytään. Subjektiviteetti rakentuu diskursiivisesti, minkä vuoksi se on elettyä ja merkityksellistettyä. (Ronkainen, 1999, 70–73.) Affektin käsitteellä on mahdollisuus tarkastella sitä, millä tavoin diskursiivisessa käytännössä merkityksellistetään. En tarkoita niinkään fenomenologista kokemusten tutkimista vaan pikemminkin sellaisen vallan tutkimista, johon alistutaan ja jota samanaikaisesti vastustetaan.

Uusliberalismia tarkastellaan tutkimuksissa toisinaan persoonattomana ja ulkopäin tulevana voimana, joka sisäistetään ja otetaan omaksi sellaisenaan. Affektin käsite kuvaa valtasuhteisiin liittyvää sekaisuutta. (Berlant, 2011, 15.) Se sallii epäjohdonmukaisuuksien ja rikkonaisuuksien olemassaolon siitä huolimatta, että rakennetta tarkastellaan pakottavana tai rajoittavana (Mannevuori, 2015, 20–21). Affektin käsite on tutkimuksessani tarpeellinen, sillä luvussa 3.1 kuvasin, kuinka tarkastelen uusliberalistista koulutuspolitiikkaa kyseenalaistaen sen esittämisen kaikkivoipaisena.

Brunila (2019, 354) on hahmotellut affektiivisen subjektivaation käsitteen avulla sitä, millä tavoin uusliberalismi ei ole yksilöstä irrallinen ja erillinen voima, vaan se toimii epävarmuuden kokemuksen välityksellä. Uusliberalismissa tuotetaan subjektiviteettia, joka on optimistinen ja innokas mutta samanaikaisesti ahdistunut ja riittämättömyyttä tunteva. (Brunila, 2019, 354.) Uusliberalismi ottaa koko persoonallisuuden käyttöönsä vahvistamalla ahdistusta, stressiä ja yksinäisyyttä mutta kannustamalla toisaalta yritteliääseen asenteeseen, itseohjautuvuuteen ja aktiivisuuteen (Brunila & Valero, 2018, 83–84). En tässä tutkimuksessa tarkastele affekteja varsinaisesti hallinnan näkökulmasta, mutta affektiivinen subjektivaatio auttaa hahmottamaan, minkä vuoksi affektiivisuus on läsnä uusliberalistisessa subjektiviteetissa.

Uusliberalismi sallii individualistista ja psykologisoitunutta kansalaisuutta tuottavat tuntemisen tavat. Yksilöä houkutellaan ottamaan vastuuta omista ajatuksistaan, tunteistaan ja lopulta myös ongelmistaan. Onnellisuuden tavoittelemiseen ja voimaantumiseen kannustaminen asettaa tavoitteet sellaisiksi, että niiden saavuttaminen muodostuu mahdottomaksi. (Cabanias, 2016, 470–477.) Turvallisuus, onnellisuus ja varmuus koetaan yksilön oikeuksiksi, ja niitä tavoitellaan omaa toimintaa muuttamalla. Kun lupaus täydellisen turvallisuuden, varmuuden tai onnellisuuden saavuttamisesta osoittautuu mahdottomaksi, lopputulemana on pysyvä tyytymättömyyden tila. (Isin, 2004, 232–233.) Berlant (2011) käsitteellistää tämänkaltaisen affektiivisen kiinnittymisen perinteisiin instituutioihin ja rakenteisiin julkaksi optimismiksi. Tarkastelen kahdeksannessa luvussa koulutusta affektiivisuuden näkökulmasta eräänlaisena yhteiskunnan lupauksena.

Mediatutkija Anu Koivusen (2008, 18–19) mukaan tunteiden kontekstualisoiminen ja individualistisesta näkökulmasta pois siirtäminen on yksi mediatutkimuksen keskeisistä tehtävistä. Tavoitteeni on samankaltainen tehdessäni koulutuksen tutkimusta, joka sijoittuu mediassa julkaistuihin mielipidekirjoituksiin. Affektiivinen tulokulma näkyy tutkimuksessani koko prosessin ajan. Se vaikuttaa tutkimustehtävän lisäksi pienemmissä tekijöissä, kuten kielenkäytössäni, sanavalinnoissani ja siinä, millaisiin tekijöihin suuntaan huomiotani. Siirryn nyt esittelemään tutkimustehtävää sekä analyysiani suuntaavia tutkimuskysymyksiä. Sen jälkeen tarkastelen lähemmin aineistoa ja tutkimusprosessin kulkua.

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella, millä tavoin korkeakouluhakua käsittelevässä mediakeskustelussa muodostetaan yhteiskunnallisia ja sosiaalisia rajanvetoja, jotka perustuvat korkeakoulutukseen ja koulutustasoon. Tarkastelen mediakeskustelua diskursiivisena käytäntönä, jossa tuotetaan, vahvistetaan ja pidetään yllä tietynlaista kansalaisuutta ja yhteiskunnallista hierarkiaa. Olen edellä esitellyt, kuinka uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa kouluttautuminen ymmärretään sijoituksena, jonka yksilö tekee omaa tulevaisuuttaan ajatellen. Tutkimuksessani hahmottelen, millä tavoin oppimisen ja korkeakoulutuksen mahdollisuuksista puhuminen häivyttää mediakeskustelussa vallan ja eriarvoisuuden olemassaolon.

Lähestyn tutkimustehtävääni tarkastelemalla Helsingin Sanomissa kevään ja kesän 2020 aikana julkaistuja mielipidekirjoituksia, joissa otetaan kantaa viime vuosien korkeakoulureformeihin ja kevään 2020 erityisjärjestelyitä vaatineeseen yhteishakuun. Läpi tutkimusprosessin suuntaan huomiotani erityisesti valtasuhteiden ja vallan kaksisuuntaisen liikkeen tunnistamiseen. Pysin diskursiivis-dekonstruktiivisen lukutavan avulla kyseenalaistamaan aineistossa ilmeneviä rajanvetoja ja luokitteluja. Mediakeskustelussa tuotettu tieto on ymmärrykseni mukaan valtasuhteissa tuotettua tietoa.

Vastaan tutkimustehtävääni kysymällä, millaista subjektiviteettia aineistossa tuotetaan korkeakouluhakijalle. Tarkastelen media-aineistossa rakentuvaan ”hakiin” liitettyjä arvoja, ominaisuuksia ja affekteja. Arvoilla viitataan ominaisuuksia abstraktimpaan merkityksenantoon.

Tutkimuksessani on näin ollen kaksi tasoa. Tutkin korkeakouluhakijalle rakentuvaa subjektiviteettia ja sen perusteella vastaan varsinaiseen tutkimustehtävääni. Tietynlaisuuden ja oikeanlaisuuden määrittelemisen sisältää valtaa, jonka tunnistaminen mahdollistaa eriarvoisuuden ja ulossulkemisen tunnistamisen. Oikeanlaiseksi nimeäminen kategorisoi ja rakentaa vastinpareja, mikä voi mahdollisesti johtaa sivuuttamiseen ja ulossulkemiseen.

Lähestyn tutkimustehtävääni seuraavien kysymyksien avulla:

1. Millaisia arvoja ja ominaisuuksia Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa liitetään korkeakouluhakijaan?
2. Millaisia affektiivisiä ulottuvuuksia korkeakouluhakijaan yhdistetään Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa?

6 Tutkimuksen toteutus

Esittelen seuraavaksi tutkimusprosessini kulkua sekä aineiston tuottamista. Pyrin melko yksityiskohtaisellakin selonteolla perustelemaan valintoja, joita olen tehnyt. Luvun tarkoituksena on valottaa lukijalle, millä tavoin olen aineistoa lukenut. Sen lisäksi tuon ilmi prosessini edestakaista liikettä, kerroksellisuutta ja jopa kehämäisyyttä. Olen edennyt kyselemällä, ihmettelemällä ja ennen kaikkea peilaamalla aineiston herättämiä ajatuksia teoreettiseen tietoon sekä kokeneempien tutkijoiden tekemiin metodologisiin valintoihin. Tällä luvulla on tärkeä tehtävä työskentelyni auki kirjoittamisen ja tutkimuksen avoimuuden kannalta. Pyrin kertomaan jo tässä vaiheessa, mihin analyysini perustuu, jotta pääsen etenemään sujuvasti esitellessäni tuloksia seuraavissa luvuissa.

6.1 Media koulutuksen ja valtasuhteiden tutkimisessa

Tarkastelen tutkimuksessani media-aineistoa ennen kaikkea siksi, että koen tavoittavani sen avulla sävyn, joka yhteiskunnallisessa koulutusta käsittelevässä keskustelussa vallitsee. Media on vain yksi monista poliittisten kamppailujen taustapaikoista, mutta sen avulla on mahdollista ymmärtää julkisesti muodostettuja totuuksia kyseisessä ajassa ja paikassa (Saraisky, 2015, 38). Tarkoitukseni on tarkastella diskurssien sisältämää valtaa mediakeskustelussa, joka paikantuu uusliberalistisen ja yksilöä vastuullistavan koulutuspolitiikan kehystämään korkeakouluhakuun. Media on julkinen areena, jossa hahmottuu jännitteisenä yksi uusliberalistisen yhteiskunnan ydinkysymyksistä, minän ja meidän välinen suhde, yksilöllisyys ja kansalaisuus (Lehtonen & Koivunen, 2010, 230).

Media-aineistoja on käytetty koulutuksen tutkimuksessa melko paljon. Perinteisen median hyödyntäminen on jonkin verran vähentynyt, kun huomio on kääntynyt sosiaalisen median tutkimiseen. Perinteisempi mediatutkimus voi kuitenkin antaa mahdollisuuden tarkastella kansallisella tasolla sitä yhteiskunnallista ja kulttuurista ilmapiiriä, jossa koulutuspolitiikkaa tehdään. Lisäksi se voi auttaa ymmärtämään, millaisia merkityksiä koulutukselle annetaan ja kuinka koulutusta problematisoidaan. (Saraisky, 2015, 37–38.) Kumpikin näistä tavoitteista on tutkimukseni kannalta kiinnostava ja arvokas.

Aineistoa koskeviin päätöksiini vaikutti osaltaan myös se, että keväällä 2020 koronaviruspandemian aiheuttamien poikkeusolojen myötä sosiaaliset kontaktit vähenivät ja kommunikointi tapahtui monessa suhteessa enimmäkseen virtuaalisesti. Kun vuorovaikutus ja myös yhteiskunnallinen keskustelu käytiin enimmäkseen kotoa käsin, voisi arvella median vaikutusvallan olleen tavallista suurempi. Arkisten kohtaamisten vähentyessä mediassa esitetyillä totuuksilla on todennäköisesti ollut aikaisempaa vahvempi merkitys.

Myös pandemian aikana levinnyt disinformaatio kiinnittää huomion siihen, kuinka mediassa leviävä tieto ei vain neutraalilla tavalla ole olemassa, vaan se vaikuttaa ja saa aikaan tunnereaktioita sekä toimintaa. Tutkijana tekemiini valintoihin vaikuttavat väistämättä myös omat kokemukseni. Koen tärkeäksi pysähtyä tarkastelemaan kriittisesti median tuottamaa digitaalista sisältöä, jota monen muun tavoin luen ja selaan päivittäin. Kun siihen ottaa hieman etäisyyttä, tarjoutuu mahdollisuus hahmotella, mitä se saa tarkoituksellisesti ja tarkoituksettomasti aikaan.

Median tuottama tieto vaikuttaa yhteiskunnassa ilmeneviin arvoihin ja asenteisiin. Vallitseva ilmapiiri on puolestaan vaikuttamassa poliittisiin toimiin ja päätöksentekoon. (Honkasalo & Hjelm, 2020, 86–88.) Julkisuudessa käydään neuvotteluja ja suostutteluja, jotka tuottavat ymmärrystä siitä, mikä yhteiskunnassa on hyväksyttävää tai toivottavaa. Näin ollen mediassa tuotetaan todellisuutta, joka on jännitteinen kokoelma arvoja ja merkityksiä. Valta jää kuitenkin näkymättömäksi, kun se otetaan osaksi omaa itseä, jolloin tietyt poliittiset, taloudelliset ja kulttuuriset arvot näyttäytyvät neutraaleina, normaaleina ja itsestään selvinä. (Lehtonen & Koivunen, 2010, 245.) Tutkimuksessani pyrin hahmottamaan, millaista todellisuutta mediassa tuotetaan. Valtaa ei välttämättä sanoiteta, mutta se tulee esiin koulutukselle annettuina merkityksinä ja diskursseissa kuuluvina arvovalintoina.

Laadullisessa tutkimuksessa on monesti suosittu haastattelua, koska sen on koettu tavoittavan tutkittavan äänen alkuperäisenä ja aitona. Tämä sisältää kuitenkin sellaisen tieteenfilosofisen käsityksen, että aineisto on jossain valmiina odot-

tamassa keräämistä. Todellisuudessa tutkija kuitenkin löytää teeman, jonka haluaa löytää, sillä tieto ei jälkistrukturalistisen käsityksen mukaan ole jossain ”alkuperäisenä”. (St. Pierre & Jackson, 2014, 715–716.)

Päädyin media-aineiston tuottamiseen, vaikka sillä ei ole samalla tavoin traditionaalista luonnetta kuin esimerkiksi haastattelulla, koska koen tutkimuksen olevan aina tutkijan tuotos. Se ei kuitenkaan vähennä tutkimustulosten painoarvoa, päinvastoin refleksiivisyys avaa uusia ovia ja ohjaa suhtautumaan kriittisemmin ”totuutena” esitettyyn tieteeseen. Yhden ”totuuden” esittäminen piilottaa vallan mekanismit ja vähentää refleksiivisyyden mahdollisuuksia. Tieteellisen keskustelun kehittyminen vaatii sekä itsensä että ympäröivän maailman kyseenalaistamista.

6.2 Mielipidekirjoitukset tutkimuksen aineistona

Kuten edellä olen tuonut ilmi, tutkimukseni aineisto on tuotettu Helsingin Sanomien (myöhemmin HS) verkkosivujen Lukijan mielipide -palstalla julkaistuista mielipidekirjoituksista, jotka keskittyvät kevään 2020 korkeakouluhakuun. Aineiston koko ei ole tavoitteideni kannalta merkityksellinen seikka, mutta totean lyhyesti, että mielipidekirjoituksia kertyi määrällisesti 30 kappaletta. Niistä neljä mainitaan korkeakouluhakijoiden kirjoittamiksi. Tuoreilta ylioppilailta on kaksi kannanottoa, yksi on lääketieteen hakijalta ja yksi kirjoittajista kertoo opiskelleensa ensin yliopistossa ja hakeneensa sen jälkeen useaan otteeseen ammattikorkeakouluun.

Neljä mielipidekirjoitusta on nimimerkin perusteella hakijoiden vanhemmilta. Nimimerkkeinä ovat esimerkiksi *Abin faija* (HS 22.4.2020b) ja *Ahkeraan pääsykokelaan äiti* (HS 30.5.2020). Kuusi mielipidekirjoitusta on nykyisiltä korkeakouluopiskelijoilta, jotka puolustavat hakijoiden asemaa omien kokemustensa pohjalta. Vain yhdessä kannanotossa ei ole määritetty kirjoittajan positiota ja allekirjoituksena on pelkkä nimi (HS 11.5.2020). Muut kirjoitukset ovat joko jonkin tahon tai yksittäisen toimijan kannanottoja. Kannanottoja on esimerkiksi kansanedustajilta (HS 17.4.2020b; HS 26.8.2020) ja Suomen Lukiolaisten Liiton edustajalta (HS

2.6.2020). Kirjoittajat asemoivat itseään myös esimerkiksi *kauppatieteiden maisteriksi* (HS 1.5.2020; HS 22.4.2020a), *yliopettajaksi* (HS 12.7.2020) ja *yliopistonlehtoriksi* (HS 13.7.2020).

Aineiston mielipidekirjoitukset on lueteltu tutkimuksen lopussa (ks. liite 1). Tarkastelen korkeakoulupolitiikkaa kevään 2020 yhteishaun näkökulmasta, mikä määritteli aineiston suhteen tekemiäni valintoja. Joidenkin mielipidekirjoitusten kohdalla jouduin tarkkaan punnitsemaan, otanko ne mukaan tutkimukseeni. Päädyin lopulta siihen, että rajasin pois sellaiset kirjoitukset, joissa korkeakouluhakuun viitataan vain ohimennen. Osassa kannanotoista käsitellään avoimen väylän kehittämistä (HS 13.7.2020; HS 5.8.2020; HS 10.3.2020) ja aloituspaikkojen lisäämistä korkeakouluihin (HS 17.4.2020b), mutta ne ottavat kuitenkin kantaa kevään yhteishausta virinneeseen keskusteluun sekä ensikertalaiskiintiön ja todistusvalinnan kaltaisiin reformeihin, joihin tarkoitukseni on keskittyä. Kun opiskelupaikkoja päätettiin koronaviruspandemian seurauksena lisätä, mielipidepalstalla julkaistiin muutamia kannanottoja niiden kohdentamisesta eri koulutusaloille. En kuitenkaan käsittele tutkimuksessani tämänkaltaisia kannanottoja, jos niissä ei suoranaisesti oteta kantaa hakuprosessiin.

Etsin mielipidekirjoituksia HS:n hakutoiminnolla muun muassa hakusanoilla *valintakoe*, *pääsykoe* ja *korkeakoulu*. Toistin hakuni useaan kertaan, jotta mitään olennaista ei jäisi epähuomiossa tutkimuksen ulkopuolelle. Rajasin hakuni 1.3.2020 ja sen jälkeen julkaistuihin mielipidekirjoituksiin. Opiskelijavalinnoista käyty keskustelu alkoi mediassa sen jälkeen, kun korkeakoulut alkoivat pohtia, onko pääsykokeiden järjestäminen koronaviruspandemian vuoksi mahdollista. Keskustelua käytiin kesän yli, mutta HS:n Lukijan mielipide -palstalla se oli vilkkaimmillaan huhti-toukokuussa. Otin tutkimukseeni mukaan elokuun loppuun mennessä julkaistut kirjoitukset, sillä se oli looginen rajanveto ajallisesti siinä mielessä, että syyskuussa alkoi syksyn yhteishaku. Siinä vaiheessa kevään yhteishaku ei ollut enää ajankohtainen.

Aineiston rajaaminen oli siinä mielessä selkeää, että tavoitteenani oli alusta asti keskittyä korkeakoulureformeihin kevään 2020 yhteishaun näkökulmasta. Sen sijaan pohdin melko pitkään sitä, tutkinko valtamedioiden uutisointia vai medioissa

kuuluvaa lukijoiden ääntä. Lukijan mielipide -palstalla julkaistuissa kannanotoissa oli jotain sellaista, mikä jäi mieleeni. Mahdollisesti se oli kirjoitusten sävy tai taidokas argumentointi, mutta yhtä kaikki totesin palstan olevan sellainen vaikuttamisen paikka, jossa toimitaan tietynlaisten diskursseja säätelevien säännönmukaisuuksien mukaisesti. Säännönmukaisuudet vaikuttavat siihen, kuka saa äänensä kuuluviin, millä tavoin palstalla voi kirjoittaa ja mistä siellä puhutaan. HS:ssa julkaistut mielipidekirjoitukset avasivat minulle tutkijana näköalapaikan ajankohtaiseen yhteiskunnalliseen keskusteluun.

Kamppailin hetkellisesti sen ajatuksen kanssa, että minun tulisi graduntekijänä muodostaa jonkinlainen kokonaiskäsitys siitä, millä tavoin korkeakouluhausta tai korkeakoulutuksesta puhutaan eri valtamedioissa. Tutkimuksen tekemisessä on konventioita, joita on noudatettava tullakseen kuulluksi, mutta paljon on myös sellaista, minkä voi hylätä. Laadullista tutkimusta tehdessä on osattava laittaa syrjään kvantitatiivisen tutkimuksen traditiot, joihin kuuluu muun muassa pyrkimys yleistettävyyteen ja objektiivisuuteen. Koska toimin tutkijana itsekkin niissä diskursseissa, joita tutkin, näen objektiivisuuden ihanteen mahdottomana. Jälkistrukturalistinen tapani tehdä tutkimusta lähtee siitä olettamuksesta, että ilmiöillä ei ole alkuperäistä olemusta, jonka tutkija voisi tavoittaa jostain kielenkäytön ja toiminnan takaa (esim. Butler, 1999; Alhanen, 2007; Davies, 2006). Ymmärrykseni tiedon rakentumisesta valtasuhteissa on ohjannut tekemiäni valintoja jo tutkimuksen alkuvaiheilla.

Ennen kaikkea feministisen ja jälkistrukturalistisen tutkimuksen innoittamana uskalsin hylätä paineen tehdä määrällisesti suurta tutkimusta ja keskittyä sen sijaan ymmärtämään diskursseja syvällisemmin ja hahmottamaan mielipidekirjoituksia tiedon tuottamisen tapana. Rajasin aineistoni niin, että se toivomukseni mukaan auttaa minua nostamaan esiin kamppailuita, sisäisiä ristiriitaisuuksia ja moniäänisyyttä, joita olisi mahdoton tavoittaa suurista tekstimassoista. Pelkkä aineiston koko ei diskurssiivisessä tutkimuksessa kerro juuri mitään tutkimuksen onnistumisen mahdollisuuksista, mutta usein pienempi aineisto mahdollistaa kielenkäytön syvällisemmän tarkastelun, sillä sitä ei ole mahdollista tehdä koneellisesti (Potter & Wetherell, 1987, 160). Suuren aineiston haalimisen sijaan tulisi keskittyä tuottamaan teorian kannalta laadukasta aineistoa (St. Pierre & Jackson, 2014, 715).

Valitsin HS:n tutkimukseeni osittain sen vuoksi, että muilla kävijämäärissä mitattuna suurilla uutissivustoilla (YLE, IS, IL, MTV) ei ole vastaavaa mielipidepalstaa, joka toimisi yhteiskunnallisen vaikuttamisen areenana. HS:n digitaalinen sisältö tavoittaa Kansallisen mediatutkimuksen (KMT, 2020) mukaan noin 1,5 miljoonaa kävijää viikossa. Sitä voidaan pitää valtakunnallisena koulutuspoliittisen keskustelun paikkana, jossa diskursiivisesti oikeutetaan tietynlaisia tapoja olla ja toimia samanaikaisesti, kun toisenlaisia tapoja häivytetään. Lukijoiden mielipidekirjoitukset ovat valtasuhteissa rakentuvaa tietoa.

Päädyin tutkimaan uutisoinnin sijaan lukijoiden kirjoituksia pääasiassa sen vuoksi, että uutisoinnilla on ensisijaisesti tiedottava eikä kantaaottava luonne. Uutisointi ei ole neutraalia, mutta siinä on eräänlainen neutraaliuden pyrkimys, kun sitä vertaa mielipidekirjoitukseen. Lisäksi koen toimittajien puhuvan edustamansa median äänellä, eikä tarkoitukseni ole niinkään vertailla eri medioiden tuottamaa tietoa. Mielipideosaston kirjoitukset sisältävät sekaisuutta, ristiriitaisuuksia ja runsaasti kielellisiä tehokeinoja, mikä tekee niiden tutkimisesta sekä vaativaa että antoisaa. Yksi tutkimukseni tavoitteista on tavoittaa maailmassa olemisen affektiivinen sävytyneisyys, mikä antaa kiinnostavan ulottuvuuden mielipidekirjoitusten tutkimiseen. Se vaatii myös herkkyyttä kirjoitusten kontekstin ja tekstilajin huomioimisessa. Esittelen seuraavassa tarkemmin sitä, millä tavoin olen aineistoa lukenut ja millaisia kysymyksiä olen sille esittänyt.

6.3 Diskursiivis-dekonstruktiivinen lukutapa

Tarkastelin luvussa 4.1 lyhyesti diskursiivis-dekonstruktiivista lukutapaa. Siirryn nyt kuvaamaan tutkimusprosessini kulkua ja tuon ilmi, mitä diskursiivis-dekonstruktiivinen aineiston lukeminen on tarkoittanut oman tutkimukseni kohdalla. Esittelen ensin, millä tavoin olen aineistoa lähestynyt. Sen jälkeen kerron luvussa 6.4 lyhyesti analyysin etenemisestä, mutta en pyri määrittelemään analyysille tarkkaa aloitus- tai päättymispistettä. Ikävalkon (2016, 81) tavoin olen joutunut kysymään itseltäni, missä ja milloin tutkimus oikeastaan tapahtuu.

Olen aineistoa analysoidessani ottanut huomioon tekstilajin ominaispiirteet ja tavoitteet, sillä asiayhteydestään irrotetun tekstin analysoiminen ei olisi millään tavoin hedelmällinen eikä myöskään eettisesti kestävä tapa tehdä tutkimusta. Mielipidekirjoitus on ennen kaikkea poliittinen teksti, jolla pyritään vaikuttamaan lukijan ajatteluun ja toimintaan (Vuori, 2004, 96). Tutkimukseni aineistossa pyritään vaikuttamaan korkeakouluhaun valintakoejärjestelyihin sekä laajemmin korkeakoulutusta koskeviin reformeihin.

Mielipidekirjoitusten tavoite ilmenee argumentaatiossa ja kielenkäytössä. Kieli on vaikuttamisen väline, joten omaa agenda ajetaan harkituilla sanavalinnoilla ja sanomaa tehostetaan voimakkailla kielikuvilla. Affektiivisuus on aineistossa vahvasti läsnä, sillä lukijan tunteisiin vetoaminen on myös tietoinen vaikuttamiskeino. Tutkimukseni ei ole retorinen analyysi, minkä vuoksi en ole keskittynyt argumentaation analysoimiseen. Pysin kaikessa tekemisessäni huomioimaan mielipidekirjoituksen tekstilajina, mutta keskeistä on, että en jää ikään kuin jumiin retoriseen tarkasteluun, sillä tutkin diskursseja tekstien sijaan. En etene niinkään tekstin vaan diskurssien tasolla.

En ole yksilöinyt aineistoa siinä mielessä yksityiskohtaisesti, että olisin keskittynyt tarkastelemaan kunkin kannanoton kirjoittajan henkilöllisyyttä tai tarkoituksperiä. Kuten luvussa 4.1 toin ilmi, nämä eivät ole diskursiivisesti suuntautuneessa tutkimuksessa ne asiat, joihin huomio suunnataan. Sen sijaan olen kiinnittänyt huomiota siihen, millaisista positioista käsin mielipidekirjoituksissa on mahdollista puhua. Analyysissa on mahdollisuus tarkastella, mitä mielipidekirjoituksella tullaan tehneeksi, kun ei pysähdytä puhujan henkilöllisyyden tarkastelemiseen (Vuori, 2004, 99).

Analyysini perustuu HS:n ja mielipidekirjoitusten konventioiden sekä yhteiskunnallisen merkityksen tarkastelemiseen valtasuhteiden näkökulmasta. Kuten filosofi Kai Alhanen (2007, 60–61) kuvaa, historiallisia kaivauksia tekevä arkeologi tarkastelee muinaisesineistä niiden koostumusta sekä valmistustapoja ja pyrkii siten selvittämään, millaisesta elämäntavasta ne kertovat. Yksittäisiä esineitä tarkastelemalla kootaan yhteen kokonaiskuvaa historiallisesta kehityskulusta ja huomioidaan, että kyseisten esineiden valmistustapoihin ovat vaikuttaneet sodat,

ympäristön muutokset ja monet muut taustatekijät. Samalla tavoin diskurssien tutkimisessa huomio kiinnitetään yksittäisen lausuman tai diskurssin sijaan etäämmälle. (Alhanen, 2007, 60–61.) Teen tutkimusta kontekstiin tukeutumalla. Yksittäisiin lausumiin kiinnittyminen ei olisi auttanut minua vastaamaan tutkimukseni kannalta tärkeisiin kysymyksiin.

Avaan seuraavissa luvuissa tutkimustuloksia esittämällä katkelmia aineistosta. Ne havainnollistavat ja toimivat esimerkkeinä, mutta en ole johtanut tuloksiani aineistokatkelmista. Ne ovat ennen kaikkea esimerkkejä, joiden tarkoituksena on kirkastaa lukijalle tutkimuksen tuloksia. Korostan tätä sen vuoksi, että tutkin tekstin sijaan diskursseja. Aineistokatkelmat tauottavat ja tähdentävät analyysiani, mutta niitä ei pidä tarkastella analyysini perustana yksittäisinä teksteinä. Olen hahmotellut sääntöjä ja säännönmukaisuuksia, normaalin määritelmiä sekä mahdollisia yhteiskunnallisia ja sosiaalisia kategorisointeja.

Tarkastelen mielipideosaston kirjoituksia osana yhteiskuntaa. HS ei toimi muusta yhteiskunnasta irrallaan, kuten olen aiemmin todennut, vaan siellä tuotetaan ja vahvistetaan tietynlaista kansalaisuutta. Mediaa tutkineiden Lotta Kähkösen, Mona Mannevuon ja Mari Pajalan (2013, 109) mukaan valtamediana HS:n kulttuurinen painoarvo on merkittävä, minkä vuoksi sen tuottamia hierarkioita ja arvottamisia on tarpeen tutkia kriittisesti. Valtamediassa totuutena esitetty tieto on vain yksi mahdollinen totuus yhteiskunnasta.

Kuulluksi tuleminen edellyttää diskursiivisen käytännön omaksumista ja hallitsemista. Esittelin aiemmin aineistossa esiintyviä nimimerkkejä ja ammattinimikkeitä, sillä HS:n tapa asemoida kirjoittaja esimerkiksi koulutustason perusteella tuottaa kuulluksi tulemisen ehtoja. Titteli on mielipidekirjoituksessa keskeinen osa vaikuttamista, koska asemoituminen koulutettuihin tai yhteiskunnallisesti merkittävässä asemassa toimiviin on usein pyrkimys lisätä kirjoituksen painoarvoa (Vuori, 2004, 98). Diskursiivisesti tarkasteltuna on kyse siitä, kenellä on mahdollisuus tulla kuulluksi. Tämänkaltaisen ammattiin tai koulutukseen perustuvan vallan huomaaminen on keskeinen osa analyysiprosessiani.

On myös huomioitava, että viime kädessä HS päättää kunkin mielipidekirjoituksen julkaisemisesta. HS siis vaikuttaa merkittävällä tavalla siihen, millaista keskustelua palstalla käydään. Osa mielipidekirjoituksista jää julkaisematta, joten tutkimukseni kannalta on keskeistä kysyä, mitä jää sanomatta ja millaisena tulee sivuutetuksi. Diskursiivisen käytännön hahmotteleminen on johdatellut tarkastelemaan, millaisista aiheista on hyväksyttävää puhua ja millaisista vaietaan. Affektiivisesta näkökulmasta huomioni on kiinnittynyt siihen, millaiseen sävyyn keskustelua käydään. Keskustelun sävyn tarkasteleminen on auttanut tunnistamaan aineiston affektiivisiä ulottuvuuksia.

Kaiken kaikkiaan olen pyrkinyt aineistoa lukiessani huomaamaan sen, mikä ei ole läsnä. Kun aineistossa jokin ominaisuus tai affekti luokitellaan hyväksyttäväksi, se on väistämättä arvottamassa jotain muuta toissijaiseksi tai vähempiarvoiseksi. Samalla tavoin korkeakouluhakijoiden puolesta puhuminen mediassa hiljentää jonkun muun ääntä. Korkeakoulutuksen, lukion tai yliopisto-opintojen nostaminen etualalle vie tilaa toisaalta. Hyväksi tai oikeanlaiseksi nimeäminen johdattelee kysymään, keneen verrattuna arviointia tehdään. Esimerkiksi koulutustason perusteella kategorisoiminen on korkean koulutustason arvostamista suhteessa matalaan koulutustasoon, kun taas suomalaisuudesta puhumalla tehdään eroa meihin ja muihin.

Olen prosessini aikana pyrkinyt hahmottamaan, mitä vastinpareja muodostamalla tullaan tehneeksi. Toisaalta olen tiedostanut ja hyväksynyt olevani osa vastinparien muodostamista ja kategorisointia, sillä tutkijana ja yliopisto-opiskelijana olen diskursseissa läsnä. Jo pelkästään se, että nimeän HS:n valtamediaksi perustellessani tutkimukseni merkitystä, vahvistaa HS:n asemaa ja vaikutusvaltaa yhteiskunnallisen tiedon tuottajana.

6.4 Tutkimusprosessistani

Tutkimusprosessini kulku ei ole ollut lineaarista vaan pikemminkin kerroksittaista. Teorian ja aineiston lukeminen kerroksittain on kokeilevaa ja tunnustelevaa; se muokkaa ja tarkentaa näkökulmia sekä tutkimuksen keskeisiä käsitteitä läpi tutkimuksen tekemisen (Brunila, 2009, 66). En pysty nimeämään prosessistani erillistä teoria- tai analyysivaihetta. Jälkistrukturalistinen lähestymistapa pyrkii ylittämään metodologian ja teorian välisen kuilun, minkä vuoksi analyysi on kaikkialla ja kaiken aikaa (St. Pierre & Jackson, 2014, 717). Kyse ei ole pakonomaisesta tarpeesta vastustaa rationaalista käsitystä tieteestä, mutta tutkimuksen tekemistä ohjaa humanistisen ”valmiin” subjektiviteetin hylkääminen (Ikävalko & Kurki, 2014, 4–5).

Alkuun luin aineistoa kerta toisensa jälkeen, tein huomioita ja alleviivasin tai kirjoitin ylös sellaisia kohtia, jotka jollain tavalla kiinnittivät huomioni. Kuten edellä kuvasin, lähestyin aineistoa valtasuhteiden näkökulmasta ja tarkastelin, kenen ääni aineistossa kuuluu, mistä siinä puhutaan ja millä tavoin (ks. Foucault, 2005, 47). Pohdin erityisesti sitä, millaisia konventioita HS:ssa kirjoittaminen sisältää ja millainen paikka se on tutkimuksen tekemiselle. Tunnustelin, millaisia tunteita aineisto minussa herättää ja mikä siinä vetoaa, mutta toisaalta tarkastelin omaa ajatteluaani refleksiivisesti ja esitin itselleni melko kriittisiäkin lisäkysymyksiä.

Peilasin tekemiäni huomioita aikaisempaan tutkimukseen niin, että liikuin edestakaisin aineiston ja tutkimusintresseihini linkittyvän kirjallisuuden välillä. Lukiesani kulkeuduin välillä etäälle varsinaisesta tutkimustehtävästä, ja silloin otin etäisyyttä työskentelyyni ja tarkastelin tutkimukseni suuntaa uudelleen. Tekemistäni ohjasi ajatusprosessin kehittyminen. Aineistoa lukiessani kirjoitin ylös yksittäisiä sanoja tai ajatuksia, joita lukemani minussa herätti. Sen lisäksi tein päiväkirjamaisesti huomiota yrittäen hahmottaa, millaisia kysymyksiä olen aineistolle tähän mennessä esittänyt ja millaisia kysymyksiä haluan sille jatkossa esittää. Voisin sanoa, että olen tehnyt tutkimusta ajattelemalla.

Etenin analyysissä sitä mukaa, kun ajatusprosessini kehittyi ja löysin teoreettisia käsitteitä, joilla pystyin nimeämään tekemiäni havaintoja. Ajallisesti tämä vaihe kesti joitain kuukausia, sillä prosessissa tuli edetä melko varovasti, jotta en suoraviivaisuudella häivyttäisi tahtomattani diskurssien moniäänisyyttä ja sekaisuutta. Kuten Ulla-Maija Salo (2015, 176–177) huomauttaa, kieli ja vuorovaikutus ovat sameita, paikoin sotkuisiakin, mutta aineiston sotkuisuus on tutkijalle usein sietämätöntä. Aineisto halutaan tehdä helpommin ymmärrettäväksi ja tutkijan tarkoitusperiin sopivaksi häivyttämällä siitä ristiriitaisuudet. (Salo, 2015, 176–177.) Jouduin useaan otteeseen toteamaan, että kirjoitusprosessissa edetäkseni minun on ensin edettävä ajatusprosessissani, mikä vaati malttia ja kykyä antaa aikaa tulosten hahmottumiselle ja jäsentymiselle.

Tutkijan intressit, arvot ja koko persoona ovat osa tutkimusta, sillä diskurssien ulkopuolelle jättäytyminen on mahdotonta. Olen kuitenkin pyrkinyt kunnioittamaan aineistoa ja etenemään sen ehdoilla. Aineiston tunteminen yhä uudelleen ja uudelleen toistuvan lukemisen myötä on ollut prosessini tärkein työkalu. Analyysini on tarkoittanut marginaalien täyttämistä muistiinpanoilla (ks. Salo, 2015, 180) ja paperiseen versioon tulostetun aineiston selaamista hiirenkorville.

Laadullisessa tutkimuksessa erehdytään toisinaan pakenemaan aineiston sekaisuutta, tai pikemminkin rikkautta, luokittelemalla ja kategorisoimalla. Havaintojen luokitteleminen on sinänsä hyvä apukeino, mutta vaarana on se, että varsinainen analyysi jää tekemättä. Aineiston järjestäminen uudelleen ei vielä sinänsä tarkoita tutkimustulosten saavuttamista. Mekaaniseen luokitteluun jääminen saattaa yksinkertaistaa tutkijan ajatusprosessia ja estää omien oivallusten syntymisen. (Salo, 2015, 166–167.) Sen vuoksi en ole halunnut liiaksi keskittyä tarkastelemaan, millaisia diskursseja aineisto sisältää, vaan olen siirtynyt ikään kuin hie-
man syvemmälle aineistoon pohtimaan, mitä aineistossa tullaan tehneeksi. Kun diskurssit ymmärretään aikaansaavina, analyysi kohdistetaan diskurssien nimeämisen sijaan niiden seurauksiin (Brunila & Ikävalko, 2012, 291).

Diskursiivis-dekonstruktiivinen tutkimusprosessi on vaatinut omaan ajatteluun luottamista, vaikka olenkin edennyt teoreettisiin käsitteellistykseen nojautuen. Mekaanisuuden hylkäävässä analyysissä ei oikeastaan ole tietynlaista kaavaa, jolla

se pitäisi tehdä, mutta keskeistä on perehtyä huolellisesti teoriaan ja kytkeä se osaksi omaa tutkimusta (St. Pierre & Jackson, 2014, 717). Teoriaan tukeutuminen on ohjannut prosessiani aineiston tuntemisen lisäksi.

Teoriaan tukeutuminen ei ole kuitenkaan antanut valmiita vastauksia, mikä on edellyttänyt epävarmuuden sietämistä sekä aineiston että analyysiprosessin sekaisuuden suhteen. Tutkimustuloksiin pääseminen on pakottanut minut pohtimaan useaan otteeseen, miksi ja millä tavoin päädyin johonkin tiettyyn lopputulemaan. Olen haastanut itseäni ja ajatteluani sekä pyrkinyt tunnistamaan analyysiini vaikuttavat tekijät. Palaan refleksiivisyyteen ja oman positioni huomioimiseen tarkemmin luvussa 10.

Prosessin kerroksellisuus on tehnyt työskentelystä kokeilevaa, mikä on toisinaan edellyttänyt takaisin palaamista ja oman työskentelyn kriittistä uudelleenarviointia. Moni käsite ja teoria on jäänyt matkan varrella pois, kun olen tarkentanut ja arvioinut uudelleen aineistolle esittämiäni kysymyksiä. En osaa irrottaa analyysia, kirjoitusprosessia ja johtopäätösten tekemistä toisistaan erilleen. Ne ovat limittyneet yhteen. Edetessäni analyysissa jätin osan teoreettisista käsitteistä pois ja tarkensin tutkimuskysymyksiäni. Samalla palasin analyysissa taaksepäin ja keskityin muutamaa keskeisimpänä pitämäni näkökulmaan. Lopuksi keskityin rajaamaan kirjoittamaani teoriaosuutta niin, että tuon esiin vain tutkimukseeni olennaisella tavalla kytkeytyvän tutkimustiedon.

Olen kehämäisesti lukenut teoriaa ja aineistoa, tarkentanut näkökulmaani sekä karsinut pois kirjoittamaani, lukemaani ja ajattelemaani, jotta lopputuloksena olisi yhtenäinen, perusteltu kokonaisuus. Tutkielman ohjeellista rakennetta kunnioittavana graduntekijänä tutkimukseni etenee kirjallisessa muodossa luku luvulta eteenpäin. Se ei kuitenkaan noudata samaa kaavaa kuin etenemiseni tutkimusprosessissa, minkä vuoksi olen tässä luvussa pyrkinyt tuomaan esiin työskentelyäni. Pidän työskentelyn näkyväksi tekemistä yhtenä tutkijan keskeisimmistä tehtävistä.

Seuraavissa luvuissa esittelen tutkimukseni tulokset. Lukutapani vuoksi kuljen edestakaisin tulosten ja teorian välillä. Koen, että tulosten esitleminen teoriasta

erillään aiheuttaisi tarpeetonta toistoa. Sen lisäksi aiemman tutkimuksen kanssa keskusteleminen on neutraalia tietämisen tapaa kyseenalaistavassa tutkimuksessa hyvin keskeistä. Olen lukenut teoriaa ja aineistoa yhdessä läpi prosessin, joten olisi keinotekoista ja jopa mahdotonta käsitellä niitä erillään esitellessäni tuloksia. Lukemani teoria on suunnannut analyysin aikana ajatteluani ja teke-miäni huomioita.

Tulokset etenevät niin, että vastaan tutkimustehtävääni kahdessa pääluvussa, joista ensimmäinen sisältää kolme erillistä alalukua. Olen tarkastellut analyysisani kumpaakin tutkimuskysymystä yhdessä, sillä kuten toin aiemmin ilmi, affektiivinen ulottuvuus näkyy huomioni suuntautumisessa koko tutkimusprosessin ajan. Affektiivisuus on ollut olennaisella tavalla läsnä analyysini eri vaiheissa, joten en erota sitä omaksi osiokseen tässäkään vaiheessa. Sen sijaan pyrin etenemään sellaisessa järjestyksessä, että lukija pystyy mahdollisimman helposti seuraamaan ajatteluani. Kahdeksannessa luvussa ikään kuin syvennän seitsemännessä luvussa käsittelemääni, joten lukujen järjestys on lukemisen kannalta merkityksellinen.

7 Kamppailua opiskelupaikasta ja olemassaolosta

Perustelin edellisessä luvussa tutkimukseni toteutusta sekä sitä, millä tavoin olen aineistoa lukenut. Tässä ja seuraavassa luvussa vastaan tutkimustehtävääni. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen ansaitsemisen logiikkaa, jolla analyysini perusteella vahvistetaan yksilön vastuuta omasta selviytymisestään koulutusjärjestelmässä ja yhteiskunnassa. Sen jälkeen tarkastelen toisessa ja kolmannessa alaluvussa sitä, kuinka korkeakoulutuksen merkityksen korostaminen arvottaa erilaisia koulutuspolkuja ja tuottaa koulutukseen perustuvia luokituksia. Kahdeksannessa luvussa etenen hieman syvemmälle analyysissani ja tarkastelen tämän luvun pohjalta aineistossa rakentuvaa subjektiviteettia, joka pyrkii koulutukseen kiinnittyen eteenpäin ilman varmuutta päämäärän tavoittamisesta.

7.1 Ansaitsemisen logiikka

Korkeakouluhakijaa ollaan asettamassa ennen kaikkea ahkeran ja sinnikkään puurtajan positioon. Ahkeruudesta muodostuu subjektiviteettia määrittävä ominaisuus, jota ei aineistossa juurikaan haasteta. Se tulee ilmi toisaalta siinä, kuinka hakijat itse kuvaavat ponnistuksiaan ja uhrauksiaan, joita he ovat valmiit tekemään opiskelupaikan saavuttamiseksi. Toisaalta se on ulkopuolisten tekemä määritelmä, johon vedotaan, kun pyritään puolustamaan hakijoita epäoikeudenmukaisiksi koettujen valintatapojen vuoksi.

Ahkerä subjektiviteetti muodostuu monin paikoin nimenomaan epäoikeudenmukaisuuden kokemuksen kautta. Monessa korkeakoulussa todistusvalinnalla valittavien osuutta kasvatettiin koronaviruspandemian vaikeuttaessa pääsykokeiden järjestämistä. Aineistossa erityisjärjestelyt koetaan epäreiluiksi, sillä moni hakija on valmistautunut pitkän aikaa pääsykokeisiin. Työnteon katsotaan menneen hukkaan. *Nuoret ovat käyttäneet satoja tunteja pääsykokeisiin lukemiseen, ja perheet ovat panostaneet mahdollisesti jopa tuhansia euroja valmennuskursseihin* (HS 15.4.2020b). Erään kirjoittajan mukaan *kaikki käsillä oleva aika, raha ja jaksaminen on kanavoitu pääsykokeeseen* (HS 21.4.2020).

Moni hakija on valmistautunut valintakokeeseen todella kauan. Itse irtisanouduin vakituudesta työsuhteesta puolitoista vuotta sitten ja olen sen vuoksi menettänyt 50 000 euroa palkkatuloja. Viime keväänä opiskelin aikuislukiossa kaikki lukion kemian ja fysiikan kurssit. Viime vuoden ajan olen opiskellut täysipäiväisesti valmennuskurssilla. Kovalla työllä olen saavuttanut osaamisen tason, jolla on mahdollista ansaita opiskelupaikka. (HS 17.4.2020a)

Aineistokatkelmassa hakija kuvaa tekemiään taloudellisia uhrauksia sekä vaivannäköä, johon hän on ollut valmis saavuttaakseen opiskelupaikan. Aineistokatkelman viimeisen virkkeen toteamus valottaa ahkeruuden merkitystä. Opiskelupaikan ansaitseminen on mahdollista nimenomaan sen vuoksi, että sen eteen on nähty vaivaa. Kiinnostavaa on, että hakija puhuu tässä ansaitsemisesta. Opiskelupaikkaa ei saada, vaan se täytyy ansaita. Ansaitseminen tapahtuu vaivannäön kautta.

Ahkeraa subjektiviteettia tuotetaan pääsykoejärjestelmää puolustamalla, sillä pääsykokeet muodostuvat aineistossa eräänlaiseksi vaivannäön mittariksi. Korkeakouluun pääsemisen nähdään olevan mahdollista kenelle tahansa, joka tekee riittävästi töitä läpäistäkseen pääsykokeet. Ne antavat ikään kuin uuden mahdollisuuden, vaikka toisen asteen opinnot eivät olisi sujuneet hyvin (esim. HS 9.7.2020; HS 15.4.2020b). Poikkeusjärjestelyiksi ehdotetaan erilaisia toimia, muun muassa sitä, että pääsykokeet järjestettäisiin suurissa messu- ja urheiluhalleissa (HS 22.4.2020a). Yliopistojen henkilökunnasta ja opiskelijoista uskotaan löytyvän pääsykoetilanteeseen vapaaehtoisia valvojia (HS 1.5.2020b).

Ahkeruutta korostavassa diskurssissa pääsykoejärjestelmä on ikään kuin tyhjiö, jossa ei ole taloudellisia, sosiaalisia tai kulttuurisia kytköksiä. Diskurssi häivyttää sen, millä tavoin esimerkiksi taloudellinen asema ja elämäntilanne vaikuttavat resursseihin, joita hakijalla on käytettävissään pääsykokeisiin valmistautumiseen. Sinnikkyuden ja kovan työn korostaminen on individualistinen ja yksilön omaa panosta korostava lähestymistapa järjestelmään, jossa ei mitata ainoastaan hakijan valmiutta nähdä vaivaa.

Menestymiseen vaikuttavat monet taustatekijät, ja pelkästään hakijajoukkoon päätyminen on edellyttänyt koulutusjärjestelmässä pärjäämistä ja toisen asteen

tutkinnon suorittamista. Hakijaksi valikoituminen on vaatinut myös itsensä mieltämistä potentiaalisesti korkeakouluopiskelijaksi. Oman kyvykkyyden ja selviytymismahdollisuuksien punnitseminen vaikuttaa siihen, kuka ylipäätään tekee päätöksen opiskelupaikan hakemisesta (Kosunen, Ahtiainen & Töyrylä, 2018, 16).

Pääsykoejärjestelmän lisäksi aineistossa puolustetaan avoimen väylän laajentamista, sillä avoimen yliopiston opintojen suorittamisen koetaan vaativan ahkeraa työntekoa ja valmiutta ponnistella opiskelupaikan saavuttamiseksi (esim. HS 13.7.2020; HS 5.8.2020). Avoimen väylän puolustaminen on vahvistamassa ansaitsemisen logiikkaa. Avoimen yliopiston kurssien suorittamisen katsotaan kertovan periksiantamattomuudesta, mikä oikeuttaa saamaan opiskelupaikan. Periksiantamattomuutta tarkastellaan ajallisesti: ansiokasta on kyvykkyyden osoittaminen pitkällä aikavälillä opintopisteiden kertymisen myötä.

Avoimen yliopiston opintoja tarkastellaan suhteessa maksullisiin valmennuskursseihin. Valmennuskurssien ymmärretään tuottavan hakijalle hyötyä ilman vaivannäköä, minkä vuoksi ne hahmotetaan ikään kuin tarvittavia ominaisuuksia, ahkeruutta ja motivaatiota, vääristävinä. Alla oleva aineistokatkelma kuvaa, kuinka tunnollisuus ja rahallinen panostaminen pääsykokeisiin asetetaan vastakkain.

Ei kuitenkaan ole mitään perustetta vaatia, että huolellinen valmentautuminen valintakokeisiin, vaikkapa huippukalliiden valmennuskurssien avulla, edellyttäisi erityiskohtelua verrattuna tunnollisiin lukiolaisiin, jotka kolmen vuoden aikana ovat tehneet työtä saadakseen hyvät arvosanat. (HS 10.7.2020)

Ahkeruus ja sinnikkyys ovat sosiaalisesti hyväksytyjä ja ihailtuja ominaisuuksia, mutta toisaalta juuri sen vuoksi niistä puhuminen häivyttää vallankäytön. Valoisalla ansaitsemisen logiikalla on synkempi kääntöpuoli. Jos menestyminen katsotaan oman vaivannäön seuraukseksi, vastaavasti ilman menestystä jääminen voidaan ymmärtää motivaation ja yrityksen puutteeksi. Tällöin menestyksen puuttuminen näyttää henkilökohtaisena heikkoutena ja riittämättömyytenä sen sijaan, että kyettäisiin huomaamaan esimerkiksi kasautuva huono-osaisuus ja yhteiskunnan tukijärjestelmien heikot kohdat.

Filosofi Michael Sandel (2020, 39–41) liittää ajatuksen ansaitsemisesta protestanttiseen työmoraaliin. Hänen mukaansa vapaa markkinatalous on nopeasti tarkasteltuna kaukana uskonnollisesta pelastuksen kysymyksestä, mutta lähemmin tarkasteltuna ne kytkeytyvät toisiinsa. Esimerkiksi kalvinistit ovat pyrkineet elämässään löytämään vastauksen siihen, kuuluvatko he pelastuvien vai kadotukseen tuomittujen joukkoon. Utteran työnteon seurauksena ansaittu menestys on tulkittu merkiksi siunauksesta, jumalallisesta armosta ja pelastuksesta. Protestanttinen työmoraali on askeettisesta perustastaan huolimatta johtanut ajatuksen kovan työnteon tuottamasta siunauksesta ja lopulta yksilön vastuuseen omasta menestyksestään ja pärjäämisestään. (Sandel, 2020, 39–41.)

Ansaitsemisen logiikka toimii nimenomaan tällä tavoin. Koska koulutusjärjestelmässä menestyminen ymmärretään omaksi ansioksi, sen katsotaan olevan seurausta omasta ahkeruudesta. Ajatus ansaitsemisesta kiinnittää huomion yksilöön ja häivyttää yhteiskunnallisen eriarvoisuuden näkyvistä. Se on lähemmin tarkasteltuna julma lähestymistapa. Se jättää selviytymään yksin ja saa käpertymään sisäänpäin, oman menestyksen vaalimiseen. Aineistossa vahvistetaan ansaitsemiseen ja ahkeruuteen luottamalla itsestään vastuun ottavaa subjektiviteettia.

Erilaiset oppimisen tavat ja opiskelutekniikat, toimiva aikatauluttaminen, oikea oppimisympäristö, yksilölliset tavoitteet sekä tarvittavat oppimisen apuvälineet mahdollistavat erilaisille oppijoille menestymisen yliopisto-opinnoissa aiemmasta koulustausta riippumatta. (HS 22.3.2020)

Yllä olevassa opiskelijan kirjoituksessa näkyy luottamus yksilöllisyyteen ja *erilaisille oppijoille* tarjoutuviin mahdollisuuksiin. Biestan (2016, 63) mukaan uusliberalistinen tapa tarkastella koulutusta yksilön oppimisena on individualistista ja individualisoivaa, sillä se luo illuusion riippumattomasta ja autonomisesta toimijasta. Vaikka yksilöllisyyttä tarkastellaan aineistokatkelmassa voimavarana, se on myös vaatimus, sillä se ohjaa aktiiviseen, yrittäjämäiseen subjektiviteettiin. Aineiston perusteella yksilön vastuu omasta selviytymisestään johtaa aktiivisuuden ja omavoimaisuuden vaatimuksiin.

Kuten olen tuonut ilmi (ks. luku 3.2), aiempien tutkimusten perusteella uusliberalistinen koulutuspolitiikka houkuttelee yksilöä nimenomaan itsevastuulliseen subjektiviteettiin. Laajemmasta perspektiivistä tarkasteltuna on kyse siitä, että yksilön muokkaamiseen keskittymällä siirretään poliittinen vastuu työllistettävyydestä yksilötasolle (Biesta, 2016, 67). Poliittisia päämääriä, kuten osaavan työvoiman tuottamista, ajetaan houkuttelemalla nuoria aikuisia yrittäjämäiseen subjektiviteettiin, jotta he pyrkisivät parantamaan omaa työllistettävyyttään oppimisen, kouluttautumisen ja itsensä kehittämisen nimissä (esim. Tervasmäki ym., 2017).

Koska vastuu on yksilöllä itsellään, yrittäjämäisessä subjektiviteetissa on haavoittuvuutta (Brunila & Siivonen, 2016, 66). Koulutuspolitiikassa nuoret aikuiset halutaan nähdä samanaikaisesti haavoittuvaisina ja kilpailukykyisinä. Tavoitteena on, että nuori ei jää yhteiskunnan kannateltavaksi. Vastuullisen subjektiviteetin rakentamisen seurauksena poliittiset ongelmat, kuten koulutuksen ulkopuolelle jääminen, ymmärretään yksilötason ongelmina, jolloin myös ratkaisu nähdään olevan yksilössä itsessään. (Brunila, 2014, 12–15.)

Eräs hakija kuvaa hakeneensa kaksi kertaa ammattikorkeakouluun ja jääneensä ilman opiskelupaikkaa ensikertalaisuuskiintiön vuoksi, sillä hän on opiskellut aiemmin yliopistossa ja menettänyt sen vuoksi ensikertalaisen statuksen. Hän toteaa yksioikoisesti, että haluaisi vain *opiskella ammatin ja mennä töihin*, mutta on siitä huolimatta 25-vuotiaana ilman opiskelu- ja työpaikkaa tai koulutusta, jolla voisi työllistyä. (HS 14.7.2020.)

Hakija on yrittänyt, hakenut ja tehnyt uutterasti töitä parantaakseen työllistettävyyttään. Koska vastuu työllistettävyydestä on yksilöllä itsellään, se tuo ahkeraan subjektiviteettiin haavoittuvuutta, pelon siitä, että ei ole tarpeeksi. Pelko kohdistuu aina omaan itseensä: opinko riittävän nopeasti, olenko riittävän aktiivinen, olenko oikeanlainen (ks. Brunila & Siivonen, 2016, 65)? Tämä saattaa johtaa eräänlaisessa valmiustilassa elämiseen. Pelko ohjaa joustavuuteen, muuttumaan sellaiseksi kuin ympäristö odottaa. Tärkeintä on sisäinen yrittäjämäinen asenne. (Harni, 2015, 112–113.)

Kaiken kaikkiaan ajatus koulutusjärjestelmässä toimivasta autonomisesta yksilöstä vallitsee eräänlaisena itsestäänselvyytenä tarkastelemissani mielipidekirjoituksissa. Korkeakouluhaku näyttäytyy hakijan motivaatiota ja kovaa työntekoa mittaavana järjestelmänä, mikä häivyttää koulutusjärjestelmän valikoivan luonteen. Kun menestymistä perustellaan kovalla työnteolla, se siirtää vastuun koulutusjärjestelmässä selviytymisestä yksilön harteille. Uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa puhutaan yksilön oppimisesta mahdollisuutena, mutta aineisto osoittaa, että se on myös vaatimus aktiivisuudesta ja omavoimaisuudesta.

Menestynyt tarvitsee varmuuden siitä, että on ansainnut enemmän kuin muut, jotta oma menestys on oikeutettua. Sen vuoksi pärjäämistä perustellaan omalla raskaalla työllä ja kovalla panostuksella. Tämänkaltaisessa diskurssissa rikkaat ovat rikkaita, koska ovat oman työntekonsa vuoksi ansainneet enemmän kuin toiset. Ääritapauksessa ajatus ansaitsemisesta johtaa siihen, että kaiken ajatellaan olevan joko rangaistus tai kiitos omista valinnoista ja tavasta elää. Tällöin esimerkiksi sairauksien voidaan katsoa olevan seurausta huonoista elämäntavoista ja vähäisestä liikunnasta, joten yksilö päätyy syyttämään itseään sairastumisestaan. (Sandel, 2020, 42–49.)

Analyysini perusteella tarkastelemissani mediakeskustelussa pyritään vahvistamaan ajatusta samalla viivalla olevista yksilöistä, jotka voivat pyrkiä elämässään eteenpäin oman kyvykkyytensä ja motivaationsa voimin. Ansaitsemisen logiikka saattaa kuitenkin johtaa kyvyttömyyteen keskittyä muuhun kuin oman selviytymisen varmistamiseen, jos menestyminen tai sen puuttuminen ymmärretään kiitokseksi tai rangaistukseksi itse tehdyistä valinnoista. Tässä yhteydessä palkinto merkitsee erityisesti korkeakoulututkintoa ja koulutuspolulla etenemistä. Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan, millä tavoin aineistossa korostetaan korkeakoulutuksen tuottamaa hyötyä. Kouluttautumisesta muodostuu aineistossa kansalaisuutta ja yhteiskunnallista hierarkiaa tuottava tekijä.

7.2 Luottamus koulutukseen: ”He ovat Suomen tulevaisuus”

Aineistossa näkyy luottamus korkeakoulutuksen tuottamaan hyvään. Koulutusta tarkastellaan ennen kaikkea sen tuottaman yksilötason hyödyn kautta, reittinä turvatumpaan elämään ja parempaan työllistettävyyteen. Suomalaisessa yhteiskunnassa on perinteisesti ollut vahva luottamus koulutukseen. Viimeisin osoitus siitä on poliittinen tavoite, jonka mukaan 50 %:lla 25–34-vuotiaista tulisi olla korkeakouluasteen tutkinto vuoteen 2030 mennessä (OKM, 2019, 9). Koulutuksen merkitystä korostamalla tullaan kuitenkin samalla tuottaneeksi täysivaltaisen kansalaisuuden ehtoja. Oppimisen voimasta puhuminen häivyttää näkyvistä kysymyksen siitä, kenelle kouluttautuminen on mahdollisuus ja kenelle mahdottomuus.

Näinä päivinä osa tuoreista ylioppilaista huokaisee onnesta. Mielekäs opiskelupaikka irtosi pitkäjänteisen koulutyön palkintona. (HS 30.5.2020)

Yllä oleva aineistokatkelma osoittaa, kuinka opiskelupaikkaa kuvataan palkintona, joka on mahdollista saavuttaa pitkäjänteisen työn seurauksena. Palkinto viestii jostain tavoittelemisen arvoisesta, arvostetusta ja kunnioitettavasta saavutuksesta. Palkintoon yltävä *huokaisee onnesta*. Kaunis puhe opiskelupaikan arvosta kannustaa pyrkimään koulutuspolulla korkealle ja luottamaan koulutukseen.

Opiskelupaikan saavuttaminen näyttäytyy aineistossa eräänlaisena päätepisteenä. Hakuprosessia kuvataan kilpailuna, josta selviytyminen avaa monia mahdollisuuksia. Opiskelupaikan myötä *voi marssia kohti omia unelmia* (HS 22.3.2020). Suomen yliopistojen rehtorineuvosto Unifi ry:n mukaan *valintakoe on monelle nuorelle elämän merkittävimpiä hetkiä* (HS 19.4.2020). Aineistossa korkeakoulutukseen hakeutuminen ja opintojen aloittaminen muodostavat eräänlaisen taitekohdan elämänkulussa. Koulutus määrittelee sekä urapolkua että miinuutta. *Kyse on nuorten tulevaisuudesta* (HS 1.5.2020b).

Kouluttautumisen merkityksen korostaminen on luonteva vaikuttamiskeino mielipidekirjoituksissa, joissa kritisoidaan korkeakoulujen valintakäytäntöjä. Kyse on

kuitenkin diskursiivisesti tarkasteltuna muustakin kuin kielenkäytöstä. Sosiaalisissa suhteissa tullaan jatkuvasti määritelleeksi sitä, millainen on mahdollista olla (Davies, 2006, 433–434). Aineistossa koulutuksen voimaan uskomisen ja oppimisen avulla eteenpäin pyrkiminen muodostuvat sosiaalisesti hyväksyttäviksi ja oikeanlaisiksi olemisen tavoiksi. Hakuprosessi näyttäytyy haasteena, jonka selättäminen mahdollistaa täyteen ihmisyyteen kasvamisen ja hyvän elämän saavuttamisen. Opiskelupaikka tuo varmuutta ja luottamusta tulevaisuuteen. Omaa tulevaisuutta koskevan epävarmuuden ymmärretään jatkuvan siihen asti, *kunnes nuori saa opiskelupaikan* (HS 15.4.2020a).

Poliittisesti latautuneella koulutuspuheella on aineiston perusteella vahva jalkansija korkeakoulutusta koskevassa mediakeskustelussa. Kinnarin (2020, 487–488) mukaan oppiminen esitetään politiikassa näennäisen neutraalina ratkaisuna lähes mihin tahansa. Sen luvataan tarjoavan yksilölle unelmien työpaikan, paremman tulevaisuuden, menestyksen sekä muiden ihmisten arvostuksen. Todelisuudessa kouluttautuminen on usein pakon sanelemaa ja kontrolloitua, eikä se koskaan ole neutraalia. Yksilöiden luokittelu koulutustason mukaan tuottaa samalla ihmisyyttä. (Kinnari, 2020, 487–488.) Sen vuoksi aineistossa arvotetaan ihmisyyttä arvottamalla koulutusta. Korkeakoulutuksen arvon korostamisen perusteella korkeakouluhaussa kamppaillaan opiskelupaikan lisäksi myös omasta paikasta yhteiskunnassa. Kouluttautuminen muodostuu aineistossa oikeanlaiseksi tavaksi tulla osaksi yhteiskuntaa.

Koulutuksen avulla eteenpäin pyrkiminen näyttäytyy aineistossa yksilötason hyötyjen lisäksi myös yhteiskunnallisesti kannatettavana valintana. Kouluttautumisen yhteiskunnallista merkitystä tullaan korostaneeksi, kun kirjoittajat ottavat kantaa opiskelijavalintojen toteuttamiseen ja pääsykokeiden järjestämiseen pandemian aiheuttamassa yhteiskunnallisessa poikkeustilassa. Pääsykokeiden järjestämisen ymmärretään olevan *viitseliäisyyden ja vaivan arvoinen asia* (HS 22.4.2020a).

Erään kirjoittajan mukaan pääsykokeiden peruminen *ei kuulosta siltä suomalaisuudelta ja sisulta, mistä meidät tunnetaan*. Pääsykokeisiin valmistautuneiden hakijoiden tilanne ymmärretään huomionarvoiseksi koko yhteiskunnan tasolla.

Kirjoittaja ehdottaa, että *avataan Suomea rohkeasti vaihe kerrallaan ja aloitetaan pääsykokeista*. (HS 22.4.2020b.) Sinänsä retorinen puhe suomalaisesta sisusta painottaa korkeakoulutukseen pyrkivien tukemisen arvoista ja yhteiskunnallisesti merkityksellistä asemaa. Samalla määritellään ”suomalaisuuden” kategoriaa. Kansalaisuus merkitsee koulutusjärjestelmään luottamista.

-- tarvitsemme Suomeen innovatiivisia ja motivoituneita työntekijöitä, joilla on monialainen näkemys asioihin. He ovat Suomen tulevaisuus. (HS 31.7.2020)

Yllä olevassa aineistokatkelmassa innovatiivisuus ja monialaisuus nimetään tavoiteltaviksi ominaisuuksiksi. Kirjoittaja kannustaa *nuorten pääoman kasvattamiseen* mutta tarkastelee toisaalta monialaisuuden tuottamia hyötyjä työmarkkinoiden näkökulmasta. Oppiminen parantaa työllistettävyyttä ja näin ollen mahdollisuutta menestyä työmarkkinoilla. Osaavan työvoiman katsotaan tuottavan yhteiskunnallista hyötyä.

Aineistossa tuotetaan kouluttautumiseen perustuvaa kansalaisuutta. Koulutuksen merkityksen korostaminen arvottaa samanaikaisesti muunlaiset valinnat toisarvoisiksi, mikä herättää Risto Rinteen ja Tero Järvisen (2011, 100–101) mukaan kysymyksen yksilön oikeudesta päättää itse arvoistaan ja päämääristään. Se myös heikentää osallisuuden kokemusta sellaisen kohdalla, joka ei halua tai kykene vastaamaan oppimisen vaatimukseen. Korkeakoulutuksen kautta työelämään siirtyminen voi olla yksilön kohdalla joko mahdollisuus tai vaatimus. Kaiken kaikkiaan se on ahdas ja monelle mahdoton kansalaisuuden määritelmä. Palkkatyöyhteiskunnan määrittelemä kansalaisuus rajaa ulkopuolelleen suuren joukon ihmisiä (Brunila ym., 2019, 16).

Sosiaalipolitiikan tutkija Sakari Hänninen (2014, 186–207) kuvaa, kuinka esimerkiksi köyhyys, pitkäaikaistyöttömyys ja huono-osaisuuden kasautuminen saattavat synnyttää tilanteen, jossa on käytännössä mahdotonta päästä kiinni keinoihin, jotka mahdollistaisivat yleisesti hyväksyttävinä pidetyt tavoitteet. Kun kaikkein heikoimmassa asemassa olevan tilanteeseen tarjotaan ratkaisuksi kouluttautumista, se on vaatimus itse itsensä pelastamisesta. Työmarkkinoilla pärjäämisen

vaatimus on mahdoton siinä tilanteessa, kun varsinainen ongelma on työmarkkinoille mukaan pääseminen. (Hänninen, 2014, 186–207.) Samalla tavoin koulutuksen ulkopuolelle jääneelle kehoitus koulutuksen ”valitsemisesta” johtaa Brunilan ym. (2019, 15) kuvaamaan tilanteeseen, jossa yksilöä kehoitetaan löytämään itsestään sekä ongelma että sen ratkaisut.

”Valinnasta” puhuminen (esim. HS 1.5.2020a) sisältää olettamuksen yksilöllisestä vapaudesta, mikä on häivyttämässä koulutuspolkuun vaikuttavia yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia kiinnikkeitä. Tämä kytkeytyy ajatukseen rationaalisesta subjektiviteetista, joka selviytyy omien ansioidensa turvin (ks. luku 7.1). Sen vuoksi en puhu valitsemisesta neutraalisti, vaan ymmärrän sen latautuneena ja problemattisena tapana lähestyä yhteiskunnallisen eriarvoisuuden monitahoisia kysymyksiä.

Aineisto osoittaa, kuinka koulutukseen uskomisen voi olla todellisuudessa ulosulkevaa. Se vahvistaa uusliberalistista yksilöiden välistä kilpailua ja jättää jokaisen selviytymään omillaan. Vaikuttaa siltä, että oppimisen aika (Biesta, 2016, 61) on tehnyt koulutuksen antamasta lupauksesta houkuttelevan, minkä vuoksi sitä tavoitellaan sanomatta kuitenkaan ääneen sitä väistämätöntä tosiasiaa, että jonkun voittaessa joku toinen häviää. Aineistossa koulutuksen tuottamaa hyötyä tarkastellaan kontekstista irrallaan, mikä häivyttää monien mahdollisuuksia säätelevien tekijöiden olemassaolon. Yksilötasolla tällaisia tekijöitä ovat muun muassa ikä, sukupuoli, kielitaito, terveydentila, varallisuus, elämäntilanne sekä maantieteellinen sijainti.

Toteamus *pääsykokeisiin osallistuvat ovat todennäköisesti perusterveydentilaltaan hyvää joukkoa* (HS 22.4.2020b) on tuottamassa kapeaa ymmärrystä korkeakouluhakijoista ja perustuu lopulta siihen, että uusliberalistisessa vapaiden markkinoiden ihanteessa kaikkien ei ole tarkoituskaan pärjätä. Kapitalismissa vaietaan siitä, että vaikka useat ottavat osaa kilpailuun, vain harva voi voittaa. Epäonnistumisen riski on olennainen osa kilpailua, mutta sitä ei tuoda esiin, koska se tekisi tyhjäksi kapitalismin omat mekanismit. Voiton mahdollisuus on liikkeellepaneva voima, joka kannustaa lähtemään mukaan kilpailuun. (Berardi, 2009, 99–100.)

Esimerkiksi opiskelijavalintojen pääasiallinen tehtävä on jakaa hakijat hyväksytyihin ja hylättyihin. Kaikki eivät voi menestyä yhtä hyvin, sillä koulutusjärjestelmällä on valikoiva luonne (Rinne & Järvinen, 2011, 78). Aineiston perusteella tätä on kuitenkin hankala tunnustaa tai tunnistaa. Luottamus koulutuksen lupauksiin näyttäytyy ikään kuin itsestäänselvyytenä, mutta toisaalta juuri sen vuoksi siihen on kiinnitettävä huomiota. Vallankäyttö ilmenee siellä, missä itsestäänselvyydet rakentuvat ja jokin esitetään normaalina (Pulkkinen, 2003, 107). Lupaus koulutuksen tuottamasta hyvästä ei toteudu kaikkien kohdalla samalla tavoin. Aineiston perusteella sitä ei kuitenkaan sanota ääneen, sillä oppimisen mahdollisuuksia tarkastellaan mahdollisuuksia määrittävistä tekijöistä irrallaan.

7.3 Nuorten kategoria ja erilaiset koulutuspolut

Koulutukseen luottavaa ja korkeakoulutuksen avulla eteenpäin pyrkivää subjektiiviteettia tuotetaan aineistossa suhteessa nuoruuteen. Kouluttautuminen näyttäytyy mahdollisuutena erityisesti nuorelle aikuiselle. Kyseessä ovat *he* tai *ne nuoret*, joten mielipidekirjoituksissa nuoruus paikantuu kirjoittajan ulkopuolelle. Asemointia vahvistetaan kirjoittajien nimimerkeillä *Abin faija* (HS 22.4.2020b), *Ahkeran pääsykokelaan äiti* (HS 30.5.2020) ja *Tuoreen ylioppilaan äiti* (HS 31.5.2020a). Hakija nähdään nuorena aikuisena, jonka puolesta puhutaan. Nuoruus merkitsee keskeneräisyyttä ja tuen tarvetta. Tätä korostetaan muun muassa toteamalla, että *nyt on aika olla nuorten puolella* (HS 17.4.2020b).

Valinnat, joita nuoret tekevät opintojensa ja ammatinvalintansa suhteen, eivät ole aina lopullisia. Niiden pitäisi olla vain alku tielle, jossa on lupa muuttaa mieltään, erehtyä, innostua jostain uudesta ja vaihtaa suuntaa. (HS 9.7.2020)

Aineistokatkkelma kuvaa, kuinka nuoruutta tuotetaan asettumalla vastustamaan yhteiskunnan tehokkuuden vaatimuksia. Korkeakoulutukseen siirtymisen nopeuttamiseen ja opiskeluaikojen lyhentämiseen tähtääviä reformeja kritisoidaan sen vuoksi, että ne vähentävät mahdollisuuksia kokeilla eri vaihtoehtoja ja vaihtaa suuntaa. Nuoruus ymmärretään elämänvaiheena, johon pitäisi kuulua innostumi-

nen, kokeileminen ja mahdollisuus valita uudelleen. Liikkumatilaa pyritään luomaan ehdottamalla esimerkiksi avoimen yliopiston opintojen suorittamista ja työkokemuksen kerryttämistä.

Hakija on kuin pelinappula tässä isossa pelissä. (HS 15.4.2020a)

Aineistossa hakija nähdään nuorena aikuisena, jolta viedään hänelle kuuluvia oikeuksia. Mielekkään elämänkulun rakentaminen kokeilemisen, innostumisen ja unelmoimisen kautta ymmärretään nuoruuteen kuuluvaksi oikeudeksi. Aineistokatkkelma kuvaa, kuinka korkeakoulureformien vähentäessä liikkumatilaa hakija asetetaan eräänlaiseen uhrin positioon. Tämä voi Brunilan (2014, 15) mukaan olla tapa tulla kuulluksi. Ne korkeakouluhakijat, joiden puolesta mielipidekirjoituksissa puhutaan, tulevat nähdyiksi, kuulluiksi ja huomioituiksi yhteiskunnallisella tasolla. Tässä tulee ilmi vallan kaksisuuntainen liike. Hakija asemoidaan nuoreksi, joka on tuen tarpeessa, mikä on vallankäyttöä. Toisaalta tämä kategorisointi avaa mahdollisuuden tulla kuulluksi.

Koulutuspolulla etenemistä, tai etenemisen hankaluutta, sanoitetaan mielenterveyden käsitteillä, mikä korostaa järjestelmän synnyttämää ahtautta ja liikkumatilaa puutetta. Aineistossa puhutaan erityisesti lukiolaisten jaksamisen ongelmista. Toimintakykyä uhkaavat mielenterveysongelmat ja loppuun palaminen. Alla kuvataan, kuinka kyseessä ei ole ainoastaan lyhytaikainen stressi vaan mahdollisesti mielenterveyttä uhkaava henkinen kuormitus.

-- suorituspainet, joita lukiolaisille aiheutuu tällaisesta kilpailutilanteesta. Osalle tämä merkitsee mielenterveyteen kohdistuvaa, sinänsä turhaan aiheutettua uhkaa. (HS 12.7.2020)

Mielenterveyden ongelmat aiheuttavat sosiaalista kipua ja pelkoa syrjään jäämisestä, kun yhteiskunnan koetaan asettavan täysivaltaisen kansalaisuuden vaatimuksiksi opiskelun, valmistumisen ja työelämään siirtymisen (Rikala, 2019, 282–283). Toisaalta syrjäytymisestä ja mielenterveysongelmista puhuminen asemoi hakijan entistä vahvemmin uhrin positioon. Nuoruus hahmottuu vaihtoehdotto-

mana elämänvaiheena. Aktiivisen opiskelupaikan hakemisen ja ahkeran pääsykokeisiin valmistautumisen käänköpuolella ovat syrjäytymisen ja mielenterveysongelmien uhat.

Diskursiivis-dekonstruktiivisessa tutkimusprosessissa on kiinnitettävä huomio aineistossa ilmenevään hiljaisuuteen, siihen, mistä vaietaan tai mikä ei ole läsnä (Brunila & Ikävalko, 2012, 291). Sen vuoksi on syytä tarkastella sitä, kenellä on mahdollisuus jättäytyä uhrin positioon. Aineiston perusteella kansalaisen määritelmään liitetään vaatimuksia, jotka kytkeytyvät vahvasti oppimisen ja kouluttautumisen mahdollisuuksiin uskomiseen. Oppiminen näyttäytyy mahdollisuutena erityisesti nuorelle aikuiselle, mutta samanaikaisesti tuotetaan kapeaa ymmärrystä nuoruudesta. Uhrin positio on tapa tulla kuulluksi, mutta positioon asettuminen edellyttää vallan sisäistämistä ja diskursiivisen käytännön hallitsemista.

Korkeakouluhakija halutaan nähdä aineistossa suomalaisena nuorena, joka pyrkii sinnikkyytensä turvin eteenpäin elämässään. Koulutus ja oma tulevaisuus näyttäytyvät valintoina, joista nuori aikuinen valitsee itselleen sopivimmat vaihtoehdot. Ymmärrys toiselta asteelta korkeakoulutuksen kautta työelämään siirtävästä reitistä on muita ikäluokkia ja elämäntilanteita vaientava, ja se on myös kapea määritelmä koulutuspolusta. Nuoruudesta muodostuu aineistossa yksi kategorisoinnin muoto. Se korostaa korkeakoulutuksen merkitystä aikuisuuteen kasvamisessa, mikä arvottaa erilaisia koulutuspolkuja ja tuottaa koulutustasoon perustuvia eroja. Toisaalta nuoruuden hahmottuminen nimenomaan koulutuspolkuna rakentaa suorituksiin ja eteenpäin pyrkimiseen perustuvaa kansalaisuutta.

Mielipidekirjoituksissa pyritään luomaan sallivampaa lähestymistapaa nuoruuteen (esim. HS 9.7.2020), mutta vaihtoehdot jäävät lopulta vähäisiksi oppimisen ja työllistettävyyden vaatimusten vuoksi. Liikkumatilaa etsitään enimmäkseen koulutuspolun näkökulmasta, joten koulutukseen perustuvasta kansalaisuuden määritelmästä ei lopulta kyetä poistumaan. Suorittamisen ja tehokkuuden vaatimusten vuoksi liikkumatilaa etsitään enimmäkseen siitä näkökulmasta, ketkä ovat *tuottavampia työntekijöitä* (HS 6.6.2020).

Nuoruus rakentuu aineistossa ennen kaikkea lukio-opintojen kautta. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä sekä ammatillinen perustutkinto että ylioppilastutkinto oikeuttavat hakemaan korkeakouluun, mutta siitä huolimatta lukion painoarvo on ollut vahva (Koskinen, 2020, 176). Aineistossa lukio-opinnot näyttäytyvät suositeltavina, lähes itsestäänselvyyksinä (esim. HS 13.7.2020). Lukion merkitystä vahvistaa Suomen Lukiolaisten Liiton edustajan kannanotto (HS 2.6.2020) ja puhe lukiolaisten stressistä ja suorituspainesta johtuvasta kuormittuneisuudesta (esim. HS 9.7.2020; HS 22.4.2020c; HS 15.3.2020).

Mielipidekirjoituksissa tuotetaan akateemisuutta arvottamalla koulutuspolkuja. Kun mediassa alleviivataan lukio-opintojen merkitystä korkeakouluopintoihin haakeutumisen kannalta, se vaikuttaa hakijoiden käsityksiin oikeista ja vääristä valinnoista ja ylläpitää jakoa ammattiin opiskelevien ja niin sanottujen akateemisten välillä (Koskinen, 2020, 186). Nina Haltian ym. (2019, 285) mukaan myös koulutuspoliittisissa dokumenteissa korkeakouluhakija halutaan nähdä nuorena ylioppilaana, joka siirtyy lukion jälkeen korkeakoulutukseen.

Ammatillisesta koulutuksesta puhutaan aineistossa ainoastaan silloin, kun kritisoidaan eri taustoista tulevien opiskelijoiden eriarvoista asemaa todistusvalinnassa (HS 1.5.2020a; HS 21.4.2020; HS 12.7.2020). Tämä voidaan ymmärtää diskursiivisesti tuotetun tiedon vastustamisena ja vastarintaan asettumisena, mutta toisaalta samalla tullaan asettaneeksi ammatillisen koulutuksen suorittaneet altavastaajan positioon. Altavastaajaksi nimeäminen on kategorisointia, jota toteutetaan valtasuhteessa. Kategorisointi saattaa itseasiassa vahvistaa erilaisen koulutuspolkujen välistä erontekoa ja akateemisuuden asemaa yhteiskunnassa.

Akateemisuutta tuotetaan myös korostamalla yliopistojen pääsykoejärjestelyitä. Ammattikorkeakoulujen pääsykokeisiin otetaan kantaa satunnaisesti, mutta useaan otteeseen huomio kiinnitetään yliopistoihin koko korkeakoulujärjestelmän sijaan. Keskustelua käydään erityisesti lääketieteellisen tiedekunnan pääsykokeista. Koulutusaloja nimetään muuten varsin vähän, käytännössä puhutaan kokonaisuudessaan joko yliopistoista tai korkeakouluista, mutta lääketiede mainitaan useaan otteeseen (esim. HS 5.8.2020; HS 21.4.2020).

Onko tälle päätökselle epidemiologisia perusteita? Erikoisinta on, että tähän ratkaisuun on päädytty lääketieteellisessä tiedekunnassa, jossa pitäisi olla valtakunnan paras tieto tartuntariskin arvioimiseksi ja pizaratartunnan torjumiseksi koetilanteessa. (HS 1.5.2020b)

Aineistokatkelmassa korostetaan koulutusalan merkitystä vetoamalla tiedekunnasta löytyvään osaamiseen. Erään toisen kirjoittajan mukaan *tasavertaisuus on turvattava lääketieteellisten alojen opiskelijavalinnoissa* (HS 17.4.2020a). Lääketieteellisen tiedekunnan korostaminen sisältää olettamuksen koulutusalan painoarvosta ja yhteiskunnallisesti huomioimisen arvoisesta tilanteesta. Samalla se arvottaa erilaisia koulutuspolkuja ja vahvistaa akateemiseksi, erityisesti lääketieteellisen tiedekunnan hakijaksi tai opiskelijaksi, asemoitumisen merkitystä. Akateemisuuden tuottaminen kategorisoi ja rakentaa yhteiskunnallista hierarkiaa, joka perustuu koulutuksellisiin suorituksiin ja saavutuksiin.

8 Unelmista ahdistukseen – koulutuksen julma optimismi

Olen edellä esitellyt, kuinka korkeakouluhakija näyttäytyy tutkimukseni aineistossa nuorena aikuisena, joka luottaa koulutuksen tuottamaan hyötyyn ja pyrkii sen turvin elämässään eteenpäin. Totesin, että korkeakoulutuksen arvon korostaminen sekä ymmärrys ahkeruuden ja sinnikkyuden merkityksestä koulutuksessa ja yhteiskunnassa selviytymisessä tuottaa itsestään vastuun ottavaa subjektiviteettia, joka tiedostaa keskeneräisyytensä ja pyrkii selviytymään itseensä vetäytymällä. Kuvaan seuraavaksi, kuinka yksilön vastuullistaminen synnyttää aineiston perusteella kilpailutilanteen, jossa hakija tasapainoilee toivon ja toivotonmuuden välimaastossa.

Aineiston perusteella koulutukseen luottavan, vastuullisen ja itseensä vetäytyvän subjektiviteetin tuottaminen synnyttää kilpailuasetelman, jossa jokaisen on huolehdittava omasta selviytymisestään. Luottamuksesta tulee itseluottamusta ja jatkuvuutta etsitään sisältäpäin (Julkunen, 2008, 66). Yksilöiden välinen kilpailu oikeutetaan koulutuksen ja oppimisen tarjoamia mahdollisuuksia korostamalla. Korkeakouluhaku näyttäytyy kamppailuna hakujärjestelmää ja muita hakijoita vastaan. Opiskelupaikoista käydään kovaa kilpailua, ja *jokainen menetetty piste voi olla tulevaisuudessa se ratkaiseva* (HS 26.8.2020).

-- seurasin läheltä kahden motivoituneen nuoren yrittäessä päästä opiskelemaan, taistellen ensikertalaisuuskiintiöitä vastaan. Turhaan. (HS 31.7.2020)

Aineistokatkkelma osoittaa, kuinka hakuprosessi nimetään aineistossa taisteluksi. Sen sijaan, että opiskelupaikkaa ainoastaan haettaisiin, siitä taistellaan ja kamppaillaan. Mielipidekirjoituksissa tämä on kielellinen vaikuttamisen keino, mutta samanaikaisesti sillä tullaan myös vahvistaneeksi tietynlaista todellisuutta. Vaihtoehdottomuuden ja hakijoiden ahdistuneisuuden korostamisen myötä koulutusjärjestelmässä kamppaileminen näyttäytyy yksilöiden välisenä kilpailuna opiskelupaikoista ja yhteiskuntaan kuulumisesta.

-- suorituspainet, joita lukiolaisille aiheutuu tällaisesta kilpailutilanteesta. Osalle tämä merkitsee mielenterveyteen kohdistuvaa, sinänsä turhaan aiheutettua uhkaa. (HS 12.7.2020)

Aineistokatkelmassa kuvataan koulutusjärjestelmän kilpailutilanteen synnyttämää mielenterveyden uhkaa. Kuvasin luvussa 7.3, kuinka tehokkuuden vaatimusten ja eteenpäin pyrkimisen aiheuttamaa ahtautta sanoitetaan aineistossa mielenterveyden käsitteillä. Loppuun palamisesta, mielenterveysongelmista ja ahdistuksesta puhuminen saa aikaan sen, että oman selviytymisen varmistaminen näyttäytyy elämän eri osa-alueille levittäytyvänä uhkana (esim. HS 5.5.2020; HS 15.3.2020).

Eriarvoisuus ei ole hävinnyt yhteiskunnista individualistisen kulttuurin myötä, mutta sitä sanoitetaan eri tavoin. Sosiaaliset ongelmat nimetään psykologisiksi ilmiöiksi, esimerkiksi riittämättömyyden tunteeksi ja ahdistukseksi. (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, 39.) Aineistossa toistuva korkeakouluhakijoiden tai nuorten psyykkisen terveyden esiin nostaminen siirtää yhteiskunnan vastuun koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jäämisestä kauemmas ja korostaa yksilön vastuuta omasta selviytymisestään.

Jos ei ole varmuutta siitä, että yhteiskunnan luoma tukiverkko kannattelee putoamisen hetkellä, on keskityttävä oman selviytymisen varmistamiseen. Kamppailu aiheuttaa epävarmuutta. Historioitsija Juha Siltala (2017, 150) nimeää epävarmuuden tunteen, joka aiheutuu yksilön vastuun sisältämästä riskistä, putoamisen peloksi. Aineiston perusteella putoaminen voi merkitä esimerkiksi ilman opiske-lupaikkaa jäämistä (HS 1.5.2020a), yhteiskunnasta syrjäytymistä (HS 5.8.2020) tai loppuun palamista (HS 15.3.2020).

Koska selviytyminen on omalla, tai oman lähipiirin, vastuulla, tulevaisuus näyttäytyy epävarmana. Epävarmuus koulutuspaikan löytymisestä ja pidemmällä tähtäimellä työllistymisestä aiheuttaa ahdistusta, joka pyritään kanavoimaan tunnollisuuteen ja hyvän koulumenestyksen tavoittelemiseen. Välinpitämättömyydelle tai heikolle suoriutumiselle ei näytä jäävän tilaa, sillä riittämättömyyden pelkoa kitketään yrittämällä kovemmin (esim. HS 21.7.2020). Eräs kansanedustaja totea, että *tekemättömyydestä voidaan rokottaa, muttei monipuolisuudesta* (HS

26.8.2020). Tunnollisuus ja aktiivinen toimeliaisuus ovat aineistossa hyväksyttäviä olemisen tapoja, mutta välinpitämätön subjektiviteetti sen sijaan muodostuu mahdottomaksi.

Aineiston perusteella koulutuspolulla eteneminen ja etenemisen hankaluus kulkeutuvat henkilökohtaiseen ja yksityiseen minuuteen asti. Arvo ja arvottomuus muodostuvat tilassa, jossa yksityisen ja julkisen välinen raja häviää ja häipyä pois (Mannevuori, 2015, 207). Hakija tasapainoilee huipulle pyrkimisen ja putoamisen pelon välillä. Uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa mahdollistuvat subjektiviteetit ovat samanaikaisesti ahdistuneita ja optimistisia, keskeneräisyytensä tiedostavia mutta kuitenkin eteenpäin pyrkiviä (Brunila, 2019, 354). Huipulle pyrkiminen merkitsee koulutuksen kautta tavoiteltavaa tulevaisuutta, kuten edellä kuvasin (ks. luku 7.2).

Sekä talouden sanelema koulutuspolitiikka että yhteiskunnallinen ilmapiiri houkuttelevat pyrkimään yhä korkeammalle ja tavoittelemaan hieman vielä lisää. Yksilöä kannustetaan pyrkimään huipulle touhukkaasti koko persoonansa voimin. Tämä vetoaa erityisesti hyväosaisiin väestöryhmiin, jotka ovat sisäistäneet sosiaalisen nousun ihanteen. (Filander, Korhonen & Siivonen, 2019, 18–25.) Ajatus ”huipusta” jää kuitenkin abstraktiksi, sillä se voi määrittelemättömänä merkitä lähes mitä tahansa. Nuorten unelmista puhuminen (HS 17.4.2020b) sisältää oletuksen tulevaisuudessa odottavasta hyvästä, mutta päämäärän tarkempi määritelmä jää epäselväksi.

Aineistossa tavoitellaan opiskelupaikan ja korkeakoulututkinnon avulla ”unelmia”. Koulutukseen luottaminen on paremman tulevaisuuden tavoittelemista, mutta vertailukohta jää avoimeksi. Se on eron tekemistä yhteiskunnalliseen asemaan, koulutustasoon, taloudelliseen tilanteeseen, sosiaaliseen statukseen tai muuhun arvoon nähden. Parempi tulevaisuus merkitsee samaistumista sellaiseen, minkä koetaan tuottavan lisäarvoa suhteessa muihin.

Lehdissä, sosiaalisessa mediassa, erilaisissa valmennuksissa ja myös työn tekemisen kulttuureissa rakennetaan elämän keinulautaa, jossa elämän eri osa-alueilla pyritään yhä paremmaksi siitä tosiasiaa huolimatta, että kaikki eivät voi

olla kilpailussa ensimmäisiä. Huipulle pyrkivien lisäksi on iso joukko sellaisia, jotka eivät yltäneet alun alkaenkaan keinulaudalle mukaan, koska maantieteellinen sijainti, terveydentila tai jokin muu tekijä muodostui yhteiskunnallisten rakenteiden jäykkyydessä esteeksi. (Jokinen, 2019, 75–76.) Yksilöiden välinen kilpailu näyttäytyy aineistossa eteenpäin pyrkimisenä, joka kiinnittyy koko persoonaan. Vastuu omasta selviytymisestä saa aikaan epävarmuuden tunteen, mutta toisaalta on omaksuttu voimaantumiseen kannustava self help -kulttuuri. Keinulaudan ulkopuolella olevista vaikeneminen synnyttää harhan siitä, että kuka tahansa voi pärjätä aktiivisella ja yritteliäällä asenteella.

-- kun tiedät suuntasi, kulje sitä kohti rohkeasti ja sinnikkäästi vaikka todennäköisyydet olisivat sinua vastaan. Kolmannella yrityksellä paikka voi olla sinun! Älä luovuta. Sinua tarvitaan kentällä. (HS 21.7.2020)

Aineistokatkelmassa korkeakouluhakijaa kehoitetaan luottamaan itseensä ja yrittämään yhä kovemmin. Menestyminen edellyttää haluamista, sillä uusliberalismissa oikeanlainen tahtotila on arvokasta siinä missä varsinainen suorituskin (esim. Cabanas, 2018). *Halu opiskelemaan on valtava* (HS 30.5.2020) ja korkeakouluhaku on *monelle nuorelle elämän merkittävimpiä hetkiä* (HS 19.4.2020).

Paikoin diskurssia asetutaan vastustamaan toteamalla esimerkiksi, että hakija haluaa vain *mennä töihin* (HS 14.7.2020), mutta kaiken kaikkiaan korkealle pyrkivään ja unelmiaan tavoittelevaan subjektiviteettiin kutsuminen on aineistossa voimakasta. Erityisesti positiivisen psykologian innoittamana yksilöä kannustetaan hyödyntämään koko potentiaalinsa ja kehittymään parhaaksi versioksi itsestään (Cabanas, 2016, 473–474). Tällaisen unelmapuheen avulla uusliberalismista tehdään houkuttelevaa, inspiroivaa ja voimaannuttavaa.

Peruskoulussa ja lukiossa keskivertoa huonompi koulumenestys ja lukivaikeus eivät ole kuitenkaan vaikuttaneet lainkaan siihen, miten olen menestynyt yliopistossa. Täällä olen vihdoinkin ymmärtänyt, etteivät erilaiset oppimisen lähtökohdat ole este kenenkään menestymiselle. Täytyy vain hyväksyä itsensä, kääntää haasteet valttikorteiksi ja löytää sopivat opiskelutekniikat. (HS 22.3.2020)

Yllä olevassa kirjoituksessa korkeakouluopiskelija kertoo haasteiden voittamisesta ja kutsuu voimaantumiseen ja itsensä hyväksymiseen. Toteamus *kääntää*

haasteet valttikorteiksi sisältää optimismia ja luottamusta siihen, että koulutusjärjestelmässä kohdatut haasteet on mahdollista kääntää voimavaraksi. Tohkeisuus, joka on innostumista energisellä ja aikaansaavalla tavalla (Jokinen, 2015, 32), sopii yrittäjämäiseen ja itsestään vastuun ottavaan subjektiviteettiin, jota aineistossa tuotetaan. Yksilön vastuullistaminen kannustaa itsensä kehittämiseen voimaantumisen nimissä, mikä on puolestaan entisestään vahvistamassa vaatimusta pärjätä oman persoonan, kykyjen ja tunnetilojen turvin.

Mediassa voimaantumisen tunne irrotetaan yksilön todellisista poliittisista, taloudellisista ja sosiaalisista mahdollisuuksista (Lehtonen & Koivunen, 2010, 247). Voimaantumiseen kannustaminen on lopulta tyhjä lupaus, sillä se palautuu takaisin lähtöpisteeseensä, yksilöön itseensä. Se toimii samalla tavoin kuin ajatus ansaitsemisesta, jota edellä käsittelin, sillä voimaantumisesta puhuminen saa koulutusjärjestelmässä ja yhteiskunnassa pärjäämisen näyttämään omalta ansiolta. Se kannustaa pyrkimään eteenpäin ilman takuuta lopputuloksesta. ”Huipun” tai ”unelmien” tavoittelemisen merkitsee luottamista päämäärään, joka jää määrittelemättömäksi toiveeksi ”paremmasta”.

Toisaalta tulevaisuuden konkretisoiminen esimerkiksi opiskelupaikaksi tai unelma-ammatiksi ei lopulta takaa päämäärän saavuttamista, sillä pärjääminen on omalla vastuulla. Berlant (2011, 2–3) nimeää perinteisiin yhteiskunnallisiin instituutioihin ja hyvän elämän määritelmiin kiinnittymisen julmaksi optimismiksi. Hänen mukaansa niiden epävarmuudesta ja haurastumisesta on löydettävissä merkkejä, minkä vuoksi on pohdittava, mihin esimerkiksi väsymätön sosiaaliseen nousuun uskomisen lopulta johtaa. (Berlant, 2011, 2–3.)

Uusliberalistinen koulutuspolitiikka kannustaa pyrkimään toimeliaasti eteenpäin. Ei ole kuitenkaan varmuutta siitä, takaako oikeanlainen asenne opiskelupaikan tai korkeakoulututkinto vakinaisen työpaikan. Oman osaamisen kehittämiseen kannustaminen jää ilman sisältöä, oppimisen ihanteeksi. Korkeakoulutuksen avulla saavutettava turvattu tulevaisuus voi jäädä erityisesti heikkoon yhteiskunnalliseen asemaan syrjäytetyn kohdalla julmaksi optimismiksi. Se saa opiskelemaan ahkerammin, pyrkimään korkeammalle ja juoksemaan kovemmin, mutta on mahdollista, että yritteliäisyys muodostuu varsinaista sisältöä tärkeämmäksi.

Antti Saaren (2019, 109–110) mukaan olemme jääneet odottamaan palkintoa, jota ei todellisuudessa ole mahdollista saavuttaa. Opintojen eteen nähtyä vaivaa tai työelämän vuoksi tehtyjä uhrauksia perustellaan sillä, että tulevaisuudessa vaivannäkö palkitaan ja uhraukset johtavat väistämättä oman onnellisuuden lisääntymiseen. Tämänkaltaisen onnellisuuden tavoitteluun houkutteleva puhe ei kuitenkaan tunnista koulutuksen valtarakenteita. (Saari, 2019, 109–110.) Se on houkuttelevaa puhetta onnellisuudesta ja itsensä kehittämisestä. Lupausten pettäessä lopputulemana on itseään syyttävä, kertakäyttöisyytensä ja korvattavuutensa tiedostava subjektiviteetti. (Brunila, 2019, 371–372.) Analyysini perusteella epäonnistuminen johtaa pettymykseen ja riittämättömyyden tunteeseen (esim. HS 31.5.2020a; HS 1.5.2020b; HS 14.7.2020).

Valintakokeista on tehty mielivaltaisia mitään mittaamattomia maratonmatkoja. Hyvin harva ylittää maaliviivan. Matkalle jäi moni murtunut mieli ja hauras itsetunto. (HS 30.5.2020)

Aineistokatkkelma osoittaa, kuinka ilman opiskelupaikkaa jääminen johtaa alistuneisuuteen ja toivottomuuteen. *Murtunut mieli ja hauras itsetunto* on kielellinen tehokeino, joka kuvaa sitä, millä tavoin huipulle pyrkiminen saattaa osoittautua julmaksi optimismiksi. Ilman opiskelupaikkaa jääminen näyttäytyy epäonnistumisena yksilöiden välisessä kilpailussa. Aineistossa koulutuksen julma optimismi tulee esiin vaihtoehdottomuutena. Koulutukseen luottaminen osoittautuu haavoittavaksi, jos yksilöiden välisessä kilpailussa ei menesty. Toivo saattaa hetkessä muuttua toivottomuudeksi.

Yksi uusliberalistisen koulutuspolitiikan keskeisistä tavoitteista on kannustaa siirtymään tehokkaasti korkeakouluun. Aineistossa tehokkaan eteenpäin pyrkimisen keskeytyminen johtaa passiivisuuteen tai jopa lamaantumiseen. Eteenpäin pyrkimisen estyessä tai keskeytyessä mahdollisuuksia jää hyvin vähän (Filander ym., 2019, 25). Lamaantumisen ei tarvitse tarkoittaa pysähtymistä ja paikalleen jäämistä, vaan se voi myös johtaa uuteen alkuun (Aho, Kovanen, Meriläinen & Silveri, 2015, 67). Uusi alku edellyttää kuitenkin tehokkuuden vaatimusten vastustamista ja toisin tekemistä.

Tytär ei päässyt haluamaansa opintajoukkoon. Epäonnistunut reaalikoe romutti haun hänen kohdallaan täysin, vaikka muut aineet menivät hyvin. Erillisen valintakokeen kautta otetaan pari opiskelijaa satojen joukosta, eikä hän nyt ole kumpikaan valituista. Nyt viikonloppuna juhlietaan perhepiirissä, mutta ensi talvi menee todennäköisesti Netflixin ääressä. Opiskelemaan ei kannata mennä mitä tahansa alaa, etteivät ensikertalaisuuspisteet häviä taivaan tuuliin. Hieno ajatus pääsykoerumban keventämisestä päättyi passivoivaan ja diskriminoivaan toteutukseen. (HS 31.5.2020a)

Aineistokatkelma osoittaa, kuinka ahtaiksi tehokkuuden vaatimukset saattavat muodostua siinä vaiheessa, kun koulutukseen kohdistetut odotukset eivät täyty. Toteamus *ensi talvi menee todennäköisesti Netflixin ääressä* kuvaa yksilöiden välisen kilpailun vaihtoehdottomuutta. Passiivisuudesta puhuminen korostaa suoritusten ja koulutuksellisten saavutusten tuottamaa arvoa. Rauhallisuus ja kii-reettömyys eivät ole haluttuja tuntemisen tapoja tehokkuutta ja eteenpäin menemistä korostavassa ajassa. Ilman koulutuspaikkaa jäädessään *tuhannet ihmiset pettyvät, kun eivät pääse elämässään eteenpäin* (HS 5.8.2020).

Kaiken kaikkiaan uusliberalistisen koulutuspolitiikan tavoite työllistettävyydestään huolehtivista yksilöistä näyttäytyy aineistossa unelmapuheen ja tehokkuuden vaatimusten sisäistämisenä. Työllistettävyydestään huolehtiva, itsevastuullinen subjektiviteetti käpertyy epäonnistuessaan itseensä ja tuntee ahdistusta ja riittämättömyyttä. Voimaantumiseen kannustava puhe ei tuo esiin yksilön voimattomuutta koulutuksen lupauksen pettäessä. Koulutuksen lupaus paremmasta tulevaisuudesta saattaa olla julmaa optimismia sellaisen kohdalla, joka ei sovi siihen oppijan määritelmään, jota koulutuspolitiikassa tuotetaan.

Aineistossa vahvistetaan kulttuuria, joka kannustaa luottamaan itseensä ja pyrkimään eteenpäin ilman päämäärän tai sen tavoittamisen todennäköisyyden määrittämistä. Voimaantumiseen kannustaminen häivyttää näkyvistä mahdollisuuksia rajaavat ja avaavat tekijät. Koulutusjärjestelmässä selviytymistä tarkastellaan monista yhteiskunnallisista kiinnikkeistä erillään ja jätetään huomiotta se, että voimaantumiseen on mahdollisuus silloin, kun pystyy muutoinkin vastaamaan tehokkuuden ja työllistettävyyden vaatimukseen. Mediakeskustelun affektiivinen tarkastelu julman optimismin käsitteen avulla auttaa ymmärtämään sitä, kuinka yksilön vastuullistaminen rankaisee yhteiskunnassa sellaista, jota on jo kertaalleen rankaistu (ks. myös Silvasti, Lempiäinen & Kankainen, 2014, 18–19).

9 Yhteenveto: korkeakoulutus, valta ja affektit

Olen edellä esitellyt tutkimukseni tulokset. Totesin, että aineistossa tuotetaan itsestään vastuun ottavaa subjektiviteettia, joka kamppailee paikastaan yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen ja oppimisen tarjoamien mahdollisuuksien korostaminen tuottaa yhteiskunnallisia rajanvetoja ja häivyttää vallan sekä eriarvoisuuden olemassaolon.

Ajatus opiskelupaikan ansaitsemisesta oman sinnikkyuden ja kovan työnteon vuoksi sisältää olettamuksen siitä, että menestys tai menestyksen puute ovat seurausta yksilön omista valinnoista. Ansaitsemisen tarkasteleminen neutraalisti ja yhteiskunnallisesta eriarvoisuudesta erillään tuottaa subjektiviteettia, joka keskittyy itseensä ja omiin suorituksiinsa varmistaakseen selviytymisensä. Uusliberalistinen koulutuspolitiikka korostaa tehokkuutta ja yksilöllisyyttä, mutta tutkimukseni perusteella ne voivat kääntyä vaihtoehdottomuudeksi. Yksilöllisyyden korostaminen on samanaikaisesti vaatimus henkilökohtaisen tilan avaamisesta oppimisen ja työllistettävyyden vuoksi.

Aineistossa näkyy vahva luottamus koulutukseen ja sen avulla saavutettavaan parempaan tulevaisuuteen. Samalla tullaan kuitenkin arvottaneeksi nuoruutta ja erilaisia koulutuspolkuja. Akateemisuuden arvon korostaminen tuottaa sosiaalisia luokituksia ja yhteiskunnallista hierarkiaa. Toisaalta ymmärrys toiselta asteelta korkeakoulutuksen kautta työelämään siirtyvästä nuoresta aikuisesta häivyttää näkyvistä koulutuksen ja työmarkkinoiden joustamattomuuden etnisyyden, sukupuolen, taloudellisen aseman ja terveyden kaltaisissa tekijöissä.

Korkeakouluhaku näyttäytyy tutkimuksessani yksilöiden välisenä kilpailuna, jossa on mahdollista pärjätä voimaantumisen, itsensä kehittämisen ja aktiivisen toimeliaisuuden ansiosta. Voimaantumiseen kannustavassa puheessa ei kuitenkaan kyetä tunnistamaan vallan liikkuvuutta. Se kannustaa yrittämään kovemmin ja pyrkimään entistä sinnikkäämmin eteenpäin, mikä saattaa olla yhteiskunnallisen eriarvoisuuden näkökulmasta julmaa optimismia taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti heikossa asemassa olevien väestönosien näkökulmasta.

Aineistossa aktiivisen eteenpäin pyrkimisen kääntöpuolella ovat ahdistuneisuus ja oman keskeneräisyyden tunteminen. Itsevastuullisuus johtaa epävarmuuteen ja omaan itseän kohdistuvaan pelkoon siitä, että ei ole tarpeeksi. Korkeakoulutukseen kiinnittyminen näyttäytyy vaihtoehtottomuutena ja mustavalkoisuutena, toivon ja optimismin lisäksi pelkona ja riittämättömyyden tunteena. Keskeneräisyytensä tuntevan subjektiviteetin tuottaminen on vahvistamassa yksilön vastuuta poliittisista ja rakenteellisista ongelmista.

Siirryn nyt arvioimaan tutkimukseni toteutusta ja refleктоimaan omaa toimintaani tutkijana. Sen jälkeen otan hieman etäisyyttä tutkimukseeni ja laajennan perspektiiviä asettaen tutkimustulokset osaksi yhteiskuntatieteellistä tutkimusta. Esitän pohdinnassa myös mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

10 Tutkimuksen arviointia ja refleksiivistä tarkastelua

Tarkastellessani tutkimukseni kulkua nyt, kun prosessi lähestyy ainakin kirjallisessa muodossa loppuaan, huomioni kiinnittyy erityisesti valitsemaani näkökulmaan. Olen käsitellyt laajoja yhteiskunnallisia ilmiöitä, joihin liittyy hankalia poliittisia arvokeskusteluja. Monin paikoin olen joutunut pysähtymään ja kysymään itseltäni, mitä oikeastaan voin sanoa. Jos tieto on riippuvainen tietäjästään, mitä silloin voi tietää? Sosiologi Elina Oinas (2004, 226–227) muistuttaa, että tietämisen tapojen kyseenalaistamisesta huolimatta feministisessä tutkimuksessa ei ole tarpeen tyytyä toteamaan, että tutkija on vain tehnyt tulkintoja aiemmista tulkinnoista. Tulkintojen ketjuun jumiutumalla tutkimuksen tuottama tieto uhkaa jäädä merkityksettömäksi. Sen voi välttää refleksiivisyydellä ja avoimuudella sekä määrittelemällä selkeästi tutkimuksen tavoitteet. Eettinen ja vakuuttava tutkimusprosessi edellyttää myös eri vaiheiden näkyväksi tekemistä sekä aineiston ja tutkijan tuottaman tiedon kontekstualisoimista. (Oinas, 2004, 226–227.)

Avoimuus, joka käsittää tutkimuksen rajaamisen, valintojen perustelemisen sekä työskentelytapojen ja -vaiheiden esittelemisen lukijalle, on ollut yksi työskentelyni tavoitteista. Se on aineiston, lukijan ja tieteellisen tiedon kunnioittamista. Tutkimuksen eettisyyden takaamiseksi olen pyrkinyt tuomaan oman ääneni kuuluviin kaikessa kirjoittamassani. Kirjoitan graduntekijänä, viimeisen vuoden yliopistopiskelijana. Aineisto ei itsessään sisällä merkityksiä, vaan tutkija tuottaa ne metodologisten ja teoreettisten valintojensa sekä oman ymmärryksensä verkostossa (Liljeström, 2004, 19).

Koska tieto ei käsitykseni mukaan ole neutraalia tai objektiivista, olen pyrkinyt tekemään näkyväksi sen, että olen kirjoittamassani läsnä, tutkijana ja persoonana. Toisaalta olen tuonut ilmi myös sen, että analyysini sisältää runsaasti teorian kanssa keskustelemista. Ymmärrykseni mukaan tutkimuksen tuottama tieto ei ole tutkijan ”omaa”, sillä se perustuu luettuun teoriaan. Sen vuoksi esittelemäni tulokset kulkevat rinnakkain omien ajatusteni ja muiden tutkijoiden ajatusten kanssa.

Tutkimukseni kytkeytyy korkeakouluhaun kontekstiin, mikä on ollut kiinnostava ja refleksiivisyyttä vaativa tutkimuksen tekemisen paikka oman positioni vuoksi. Kritisoin sellaista, missä olen itsekin läsnä. Tarkastelen kriittisesti sitä, kuinka koulutuksessa ja koulutuksen välityksellä muodostetaan yhteiskunnallista hierarkiaa. Samanaikaisesti olen kuitenkin lukion käynyt, maisterin tutkintoa suorittava korkeakouluopiskelija, satunnaisesti myös Helsingin Sanomien lukija. Myös kaikki muut paikantumiseni yhteiskuntaan vaikuttavat siihen, millaisena olen tehnyt valintoja tutkimuksessani. Toimin tutkijana valtasuhteessa, mikä merkitsee sitä, että tuotan eroja ja kategorisointeja arvottamalla teoriaa, aineistoa ja koulutuspolitiikkaa. Olen kuitenkin pyrkinyt tekemään sen näkyväksi olemalla avoimesti toimijana kirjoittamassani ja tuottamassani tiedossa.

Tutkimusintresseihini ja ajatteluuni on vaikuttanut kaikki se, mitä olen graduprosessin yhteydessä ja sen ulkopuolella lukenut, kokenut ja kirjoittanut. Osa siitä tulee näkyväksi, osa jää vaikuttamaan näkymättömänä taustalla. Tutkimuksen tieto muodostuu kaikessa eletyssä, ei ainoastaan varsinaisessa tutkimusaineistossa (Ikävalko, 2016, 84). Tekemistäni on suunnannut muun muassa graduseminaarin aikana käydyt keskustelut ja ohjaajani ehdotukset kirjallisuuden valitsemisesta ja tutkielman aiheen rajaamisesta. Tunnistan ajattelussani myös pandemiatilanteen sekä monen muun mediassa tai muualla yhteiskunnassa näkyneen ilmiön vaikutuksen.

Kriittisen tutkimuksen tekeminen nostaa eettisen toiminnan kysymykset erityisellä tavalla pintaan. Omalla kohdallani kriittisyys ei tarkoita sitä, että luokittelisin tiedon ja toiminnan hyväksi tai huonoksi. Pikemminkin olen pyrkinyt herättämään keskustelua siitä, minkä ymmärrämme koulutuksen parissa normaaliksi tai itsestään selväksi. En puhu ulkopuolelta, vaan kyseenalaistan samalla itseäni ja omaa ajatteluani uusliberalistisen koulutuspolitiikan vaikutuspiirissä.

Käsittelen paikoin herkkyyttä vaativia aiheita, minkä vuoksi olen joutunut useaan otteeseen punnitsemaan tapaani lukea aineistoa. Koska affektiivinen taso kulkee tutkimuksessani mukana, olen tasapainoillut affektiivisuuden, kriittisen otteen ja tutkijan vastuun välillä. Sukupuolentutkija Marianne Liljeström (2004, 21) kuitenkin toteaa, että yleisesti ottaen feminististä tutkimusta ohjaa halu tehdä näkyväksi

tiedon ja vallan välistä suhdetta sekä tarve liikuttaa hierarkioita ja rajanvetoja. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole kritisoida kritisoimisen vuoksi, mutta totutun vastustaminen edellyttää vallasta puhumista. Ennakoitavien ja helposti kaupallistettavien tutkimustulosten vastustaminen voidaan ymmärtää yhdeksi vastarinnan muodoksi (Ikävalko & Kurki, 2014, 12). Affektiivinen lähestymistapa on tarjonnut mahdollisuuden lähestyä kriittisesti sekä korkeakoulutukselle annettuja merkityksiä että neutraalin tiedon olettamusta.

Analyysini ei keskity yksittäisten henkilöiden tai heidän intressiensä tarkastelemiseen, sillä kuten kuudennessa luvussa toin ilmi, tutkin diskursseja ja niiden seurauksia. Vaikka tutkimuksessa hyödyntämäni mielipidekirjoitukset ovat luetta- vissa HS:n verkkosivuilla, olen nimennyt ne ainoastaan kirjoittajan position mukaan. Esimerkiksi kansanedustajaksi määrittelemisen on tavoitteideni kannalta riittävä yksilöintitapa. Analyysiani ei pidä tulkita esimerkiksi aineistokatkelman perusteella kirjoittajaan kohdistuvaksi kritiikiksi. Olen esittänyt huolellisesti perusteeni median tutkimiselle ja aineiston tuottamiselle.

Tutkimuksen laadun ja eettisyyden takaamiseksi olen noudattanut koko prosessin ajan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) määrittämää hyvää tieteellistä käytäntöä, mikä merkitsee muun muassa rehellisyyttä, huolellisuutta ja vastuullisuutta tutkijana toimimisessa. Korostan myös yleisiä laadullista tutkimusta ohjaavia käytäntöjä. Tiedon paikantuneisuus on yksi lähtökohdistani, minkä vuoksi en välttämättä ole osannut tuoda sitä erikseen esiin kaikissa yhteyksissä. Sen vuoksi tähdennän, että yhteiskunnasta puhuessani tarkastelen Suomeen ajallisesti, maantieteellisesti ja historiallisesti paikantuvaa yhteiskuntaa oman tutkimukseni rajausten sisällä. Samalla tavoin käytän esimerkiksi sanoja media ja koulutus. Puhun aina omasta kontekstistani ja aineistostani käsin. Olen pyrkinyt sanoittamaan lukijalle tutkimukseni kehikon, mutta paikoin se on voinut jäädä ikään kuin taustaoletukseksi.

Salon (2015, 186) mukaan tutkimusta kannattelee refleksiivisyys, erityisesti tutkimuksen rajojen ja tietämisen rajallisuuden hyväksyminen. Olen käsitellyt aihealueita, joista on ollut paikoin hankala saada otetta. Uusliberalistinen koulutuspoli-

tiikka, valta, diskurssit ja affektit ovat kaikki itsessään tutkimuksellisesti kiinnostavia aihealueita. Ne ovat myös laajoja kokonaisuuksia, joista tiedostan tuoneeni graduntekijänä esiin vain murto-osan. Käsitteiden, teorioiden ja myös tieteenalojen kohtaaminen on ollut sekä haaste että voimavara. Olen joutunut etenemään nopeaan tahtiin pitääkseni tutkielmani jokseenkin yhtenäisenä ja tiiviinä, mikä on tuottanut yksinkertaistuksia ja tarpeetonta mustavalkoisuutta.

Toisaalta olen puhunut koulutuspolitiikasta ja mediakeskustelusta samassa yhteydessä, mikä on tutkimuksellisesti haastava lähestymistapa, sillä mediaa tutkimalla tutkitaan ”vain” mediaa, ei korkeakoulureformeja tai poliittista päätöksentekoa. Mediasta on kuitenkin mahdollisuus tavoittaa yksi näkökulma yhteiskuntaan ja koulutukseen. Olen pyrkinyt selittämään lukijalle tutkimukseni päämäärät yksityiskohtaisesti, jotta voisin korostaa sitä, että puhun koulutuspolitiikasta oman tutkimukseni ja aineistoni rajoissa.

Tiedostan tutkimukseni rajat, mikä on mahdollistanut syvällisen paneutumisen yhteen näkökulmaan massiivisten aiheiden äärellä. Toivoakseni sanoitan analyysissani asioita, jotka saattaisivat hukkaa suuriin tekstimassoihin. Salo (2015, 186) ehdottaa, että laadullisessa tutkimuksessa lukija voisi kohdata aineiston epämu-kavuuden, hajanaisuuden ja rikkonaisuuden. Yhteiskuntatieteellinen tutkimus sisältää rosoisuuksia ja epäselvyyksiä. Kieli ja inhimilliset todellisuudet ovat vain harvoin selkeitä (Salon, 2015, 176), enkä ole pyrkinyt sitä häivyttämään, sillä tutkimukseni tarkoituksena on ollut kyseenalaistaa keinotekoisien rajojen olemassaoloa.

11 Pohdintaa

Olen tarkastellut tutkimuksessani Helsingin Sanomien mielipideosaston kirjoituksia valtasuhteiden ja eriarvoisuuden näkökulmasta. Pyrin tuomaan affektin ja subjektiviteetin käsitteillä esiin sitä, millä tavoin mediakeskustelussa tuotetaan koulutuksen nimissä yhteiskunnallisia ja sosiaalisia luokituksia. Tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että eriarvoisuutta tuottavat tekijät tunnistetaan melko huonosti silloin, kun Helsingin Sanomissa määritellään korkeakoulutuksen arvoa. Jälkistrukturalististen lähtökohtiensa vuoksi tutkimukseni päämääriin ei kuulu tiedon yleistäminen alkuperäisen kontekstin ulkopuolelle. Historiallisesti paikantunut tieto auttaa kuitenkin ymmärtämään koulutuksen affektiivisia sävyjä ja erilaisten koulutuspolkujen arvottamisen sisältämää luokittelua.

Sosiaalisesti muodostettujen kategorioiden ja totuuksien rakentumisen näkeminen on vaatinut aineiston toistuvaa luentaa ja oman ajattelun jäsentämistä. Olen päässyt tutkimusprosessin aikana haastamaan omaa ajatteluani ja ymmärrystäni koulutuksesta ja yhteiskunnasta. Aineiston parissa työskenteleminen on ollut samaan aikaan haastavaa ja avartavaa, sillä se on vaatinut refleksiivisyyttä ja hiljaisuuksien huomaamista. Olen useaan otteeseen palannut alkuun ja arvioinut näkökulmaani uudelleen, sillä olen ollut epävarma siitä, kuinka median tuottamaa tietoa voisi kyseenalaistaa tuottamatta samalla yksinkertaistavia totuuksia.

Affektin käsite on auttanut löytämään tapoja valtasuhteiden sanoittamiseen. Tutkijan positiossa on koko ajan läsnä se ristiriita, että vallan tutkiminen on samanaikaisesti valtasuhteessa toimimista. Koen, että affektiivinen tarkastelu on auttanut korostamaan tiedon tilanteista luonnetta ja tutkimukseni kontekstisidonnaisuutta. Tiedon olemuksen kyseenalaistaminen on myös tieteen tekemisen kyseenalaistamista (Ikävalko, 2016, 80).

Affekteihin keskittyminen on ollut omalla kohdallani perinteisestä tutkijan positioista pois pyristelemistä. Affektitutkimus kyseenalaistaa ruumiin ja mielen sekä henkilökohtaisen ja kollektiivisen välisiä rajanvetoja, minkä vuoksi se on tuonut minut tutkijana lähemmäksi aineistoa. Graduntekijänä tulee usein puhuneeksi ulossuljetun tai syrjäytetyn "toisen" puolesta, mikä on yksinkertaistava ja sen

vuoksi ongelmallinen puhetapa. Lähestymistapani on kuitenkin tehnyt näkyväksi sen, että en pyri asettumaan tarkastelemieni teemojen ylä- tai ulkopuolelle.

Koulutukselle annettujen merkitysten tarkasteleminen on vaatinut suomalaiseen yhteiskuntaan tiukasti kytkeytyvän optimistisen koulutuspuheen kyseenalaistamista. Erityisesti poliittisessa keskustelussa korkeakoulutuksesta puhutaan pääasiassa mahdollisuuksien näkökulmasta. Olen tutkimuksessani tuonut esiin, kuinka erilaisten koulutuspolkujen arvottaminen tuottaa yhteiskunnallista hierarkiaa ja koulutustasoon perustuvia luokituksia.

Koulutustasoon perustuvat erot nähdään Suomessa ikään kuin oikeutettuina, sillä yhdeksänvuotisen peruskoulun ajatellaan takaavan koko ikäluokalle samanarvoiset mahdollisuudet edetä kiinnostuksenkohteidensa perusteella toiselle asteelle ja korkeakouluun. Yhteiskuntatieteellisesti suuntautuneessa tutkimuksessa on toistuvasti tuotu esiin koulutuksen valikoiva luonne, mutta eriarvoistavien tekijöiden huomaaminen jää siitä huolimatta *koulutuksen mallimaa* -retoriikan varjoon (ks. Tervasmäki & Tomperi, 2018, 164).

Tällaisessa retoriikassa koulutusinstituutio näyttäytyy epäpoliittisena ja muusta yhteiskunnasta irrallisena (Tervasmäki & Tomperi, 2018, 164), mutta koulutuksen hyötyyn ja ”hyvyyteen” luottaminen kuuluu perustavanlaatuisesti suomalaiseen yhteiskunnalliseen keskusteluun. Se kytkeytyy läheisesti ajatukseen kovan työn tuottamasta palkinnosta, jonka tuloksissani toin ilmi. Luottamus koulutukseen sisältää olettamuksen vapaasta yksilöstä, joka etenee mielenkiinnonkohteidensa perusteella yhteiskunnassa ja omassa elämässään. Sen seurauksena yksilö on myös vastuussa omasta pärjäämisestään ja kohtaamistaan haasteista. Yksilöllisyydestä on tullut viime vuosikymmeninä koulutuspoliittinen ihanne, mutta tutkimustulosteni perusteella sitä on tarpeen tarkastella kriittisesti. Tutkimustulokseni ovat vahvistamassa aiempien tutkimusten huomioita yksilöön keskittyvän koulutuspolitiikan ongelmakohdista.

Mitä yksilöllisyyteen luottaminen saa aikaan? Sandel (2020, 226–227) muistuttaa, että oman elämän ulkopuolelle katsomiseen ei juurikaan jää tilaa, jos menestys tulkitaan palkinnoksi omasta ahkeruudesta. Kun huomataan mahdollisuuksia

säätelevät tekijät, ymmärretään, että omalla kohdalla olisi voinut käydä toisinkin, mikä johtaa kiitollisuuteen omasta menestyksestä. Kiitollisuus mahdollistaa inhimillisyyden ja empatian kokemisen. (Sandel, 2020, 226–227.) Tämä on viimeaikaisen yhteiskunnallisen kehityksen perusteella ajankohtainen kysymys. Kun kirjoitan tätä alkuvuodesta 2021, mediassa etsitään vastauksia vihapuheeseen ja yhteiskunnan polarisoitumiseen. Yhteiskunnassa näkyvät vakavat ilmiöt osoittavat, että myös koulutuksessa on osattava katsoa vallitsevien arvojen seurauksiin asti. Vaikka se ei anna vastauksia yhteiskunnallisiin tapahtumiin, se auttaa näkemään selkeämmin toimintaan ja puheeseen vaikuttavat arvovalinnat sekä toisen tekemisen mahdollisuudet.

Koronavirustilanne on kuluneen vuoden aikana osoittanut, kuinka yhteiskunnallinen kriisitilanne voi olla yhden kohdalla mahdollisuus hiljentymiseen ja uuden harrastuksen tai rauhallisemman elämänrytmin opettelemiseen, mutta samanaikaisesti se on monen muun kohdalla päivittäistä huolta toimeentulosta ja terveydestä. Etukäteen oli mahdoton ennustaa, kuinka esimerkiksi elämäntilanne, maantieteellinen sijainti, ammatti ja ikä voivat vaikuttaa siihen, millaisena poikkeusaika näyttäytyy omalla kohdalla. Koulutuksellisten saavutusten perusteella tuotetaan yhteiskunnallista hierarkiaa, ja sen vuoksi on tarpeen ymmärtää, että koulutuksessa ja työmarkkinoilla toimitaan samalla tavoin eriarvoisissa rajojen ja mahdollisuuksien kehikoissa.

Olen tutkimuksessani haastanut sitä, että yhteiskunnan rakenteellisiin ongelmiin etsitään vastauksia individualistisesta näkökulmasta. Analyysini osoitti, että mediakeskustelussa yksilöön kohdistuvia tehokkuuden vaatimuksia kyseenalaistetaan ja tarkastellaan myös kriittisesti, mutta toisin tekemisen mahdollisuuksia tuntuu olevan siitä huolimatta haastava löytää. Jatkotutkimuksen tehtäväksi jää selvittää, mitä voisi tehdä toisin. Tutkimukseni aineistossa etsittiin paikoin korkeakouluun pyrkiville nuorille aikuisille tilaa tehdä toisin, mutta sallivamman keskustelun mahdollistaminen ja vastarintaan asettuminen on yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa tarpeen kategoriasta riippumatta.

Tutkimuksessani nousi esiin, kuinka koulutusjärjestelmässä tunnetaan ahdistusta ja riittämättömyyttä. Affektit ovat kollektiivisia ja poliittisia, joten niiden kohdalla on tarpeen pysähtyä. Vaikka koulutusta on tarkasteltu affektiivisuuden näkökulmasta aiemminkin, se on lisätutkimusta ajatellen varteenotettava vaihtoehto, sillä se mahdollistaa yksilöön kohdistuvien vaatimusten tavoittamisen. Olen graduntekijänä syventynyt mediakeskustelun tutkimiseen, mutta koulutuspolitiikan ja yhteiskunnallisen ilmapiirin tarkastelemista on jatkettava myös muissa yhteyksissä. Aikaisempi yhteiskuntatieteellinen tutkimus on nostanut esiin suomalaisen yhteiskunnan arvokeskusteluja, mutta tulokseni kannustavat jatkamaan kriittisen tutkimuksen tekemistä erityisesti inhimillisyyden ja humanin asenneilmapiirin lisäämiseksi.

Tutkimukseni aikana olen tuonut lyhyesti esiin sellaisia näkökulmia, joihin minulla ei ole kuitenkaan ollut mahdollisuutta syventyä tässä yhteydessä tarkemmin. Olen useaan otteeseen viitannut korkeakoulutuksen ulkopuolelle, työllistymiseen ja korkeakoulutuksen arvoon työmarkkinoilla, joten esittämiäni kysymyksiä voisi tarkastella esimerkiksi työmarkkinoille siirtyvien nuorten ja aikuisten näkökulmasta. Tutkimukseni perusteella on pohdittava sitä, millaisen lupauksen koulutautumiseen kannustava poliittinen puhe antaa.

Toin analyysissani ilmi, kuinka koulutuspolulla eteneminen hahmotetaan aktiivisena elämässä eteenpäin pyrkimisenä ja unelmien tavoittelemisena. On mahdollista, että koulutukseen luottaminen tarkoittaa yksilön kohdalla ”paremman” tulevaisuuden tavoittelemista ilman varsinaista päämäärää tai mahdollisuutta sen saavuttamiseen. Vaikka koulutusjärjestelmän vaatimuksiin kykenisikin vastaamaan, yhteiskunta ei pysty takaamaan sitä, että korkeakoulututkinto turvaisi työllistymisen, taloudellisen aseman tai tulevaisuuden. Työmarkkinoiden muutoksia tutkinut Leena Åkerblad (2014, 153) toteaa, että koulutuksen lupaus voi olla vahingoittava, jos työllistyminen osoittautuu tutkinnosta huolimatta mahdottomaksi. Työttömyyslukujen perusteella yksilöön kohdistuvat koulutautumisen vaatimukset eivät ratkaise varsinaisia järjestelmästä nousevia ongelmia. Tehokas eteenpäin pyrkiminen sopii uusliberalismin henkeen, mutta tulevaisuudessa tutkimuksissa on syytä tarkastella kriittisesti, mitä koulutuksen poliittinen puhe saa aikaan.

Mielipideosaston kirjoitusten tarkasteleminen on ollut antoisaa, sillä median tutkimiselle on eriarvoisuuden ja valtasuhteiden tutkimisessa paikkansa. Se tarjoaa yhden näkökulman niihin hankaliin kysymyksiin, joita olen tutkimukseni aikana esittänyt. Tulevien tutkimusten tehtäväksi jää samankaltaisten kysymysten esittäminen muissa yhteyksissä ja ympäristöissä.

Suomalaisesta koulutusjärjestelmästä puhuttaessa tulee helposti ohitetuksi, jos pyrkii kyseenalaistamaan oman ahkeruutensa vuoksi menestyvän kansalaisen ihanteen. Sosiaalisesti tuotettujen hierarkioiden tunnistaminen johtaa epävarmalle alueelle ja pakottaa tuntemaan yhteiskunnallisen eriarvoisuuden ristiriitaisuudet. Olen tuonut tutkimuksessani häivähdyksenomaisesti ja graduntekijän resurssien puitteissa esiin kysymyksiä, joiden kohdalla on lopulta todettava, että tieteellinen tutkimus ei pysty tarjoamaan niihin oikeita tai yksiselitteisiä vastauksia. Vallan liikettä ei voi pysäyttää, mutta toisaalta se ei ole tarpeenkaan. On vain esitettävä lisäkysymyksiä, jotka voivat avata uusia näkökulmia. On vain jatkettava kysymistä.

Lähteet

- Aho, A., Kovanen, S., Meriläinen, H. & Silveri, S. (2015). Innostus. Teoksessa E. Jokinen & J. Venäläinen (toim.) *Prekarisaatio ja affekti* (s. 53–70). Jyväskylän yliopisto.
- Ahola, S. (2010). Ylioppilassuman mysteeri. *Tiedepolitiikka*, 35(2), 47–51.
- Ahola, S. (2020). Yliopistojen (tuntemattomat?) opiskelijavalinnat – politiikkaa toiveiden ja todellisuuden välimaastossa. Teoksessa J. Ursin & R. Muhonen (toim.) *Tuntematon korkeakoulutus* (s. 141–172). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ahola, S., Asplund, R., & Vanhala, P. (2018). *Opiskelijavalinnat ja korkeakouluopintojen nopeuttaminen*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2018:25. Valtioneuvoston kanslia.
- Alhanen, K. (2007). *Käytännöt ja ajattelu Michael Foucault'n filosofiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc: new policy networks and the neo-liberal imaginary*. Abingdon: Routledge.
- Ball, S. J. (2013). *Foucault, power and education*. New York: Routledge.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: SAGE.
- Berardi, F. (2009). *The soul at work: from alienation to autonomy*. Los Angeles: Semiotexte.
- Berlant, L. (2011). *Cruel optimism*. Durham: Duke University Press.
- Biesta, G. (2016). *The beautiful risk of education*. London: Routledge.
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution*. Cambridge: The MIT Press.
- Brunila, K. (2009). *Parasta ennen: tasa-arvotyön projektitapaistuminen*. Helsingin yliopisto: Väitöskirja. Käyttätymistieteellinen tiedekunta.
- Brunila, K. (2014). The rise of survival discourse in the era of therapisation and neoliberalism. *Education Inquiry*, 5(1), 7–23.

Brunila, K. (2019). Kiihdyttävä yliopisto. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 349–376). Tampere: Tampere University Press.

Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (2013). Avauksia ammatilliseen koulutukseen ja yhteiskunnallisiin erontekoihin. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (s. 9–16). Helsinki: Gaudeamus.

Brunila, K., & Ikävalko, E. (2012). Vallan tunnistaminen siihen lamaantumatta: näkökulmia diskursiivis-dekonstruktiviseen lukutapaan. *Politiikka*, 54(4), 285–301.

Brunila, K., Mertanen, K., Ikävalko, E., Kurki, T., Honkasilta, J., Lanas, M., Leiviskä, A., Masoud, A., Mäkelä, K. & Fernström, P. (2019). Nuoret ja tukijärjestelmät haavoittuvuuden eetoksessa. *Kasvatus*, 50(2), 107–119.

Brunila, K. & Siivonen, P. (2016). Preoccupied with the self: towards self-responsible, enterprising, flexible and self-centred subjectivity in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1), 56–69.

Brunila, K., & Valero, P. (2018). Anxiety and the making of research(ing) subjects in neoliberal academia. *Subjectivity*, 11(1), 74–89.

Butler, J. (1997). *The psychic life of power: theories in subjection*. Stanford: Stanford University Press.

Butler, J. (1999). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.

Cabanas, E. (2016). Rekindling individualism, consuming emotions: constructing “psytizens” in the age of happiness. *Culture & Psychology*, 22(3), 467–480.

Cabanas, E. (2018). Positive Psychology and the legitimation of individualism. *Theory & Psychology*, 28(1), 3–19.

Davies, B. (2006). Subjectification: the relevance of Butler’s analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425–438.

Davies, B. & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247–259.

Davies, B., Browne, J., Gannon, S., Hopkins, L., McCann, H., & Wihlborg, M. (2006). Constituting the Feminist Subject in Poststructuralist Discourse. *Feminism & Psychology*, 16(1), 87–103.

Elomäki, A., Kantola, J. Koivunen, A. & Ylöstalo, H. (2016). Kamppailu tasa-arvosta: tunne, asiantuntijuus ja vastarinta strategisessa valtiossa. *Sosiologia*, 53(4), 257–275.

Filander, K., Korhonen, M. & Siivonen, P. (2019). Johdatus nykyajan huiputukseen. Teoksessa K. Filander, M. Korhonen & P. Siivonen (toim.) *Huiputuksen moraalijärjestys: osallisuuden ja sosiaalisen kivun kertomuksia* (s. 15–48). Tampere: Vastapaino.

Foucault, M. (2005). *Tiedon arkeologia*. Tampere: Vastapaino.

Haltia, N. (2015). Avoimen yliopiston väylä siltana avoimen ja tutkintokoulutuksen välillä. *Kasvatus & Aika* 9(3), 37–51.

Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U. & Jauhiainen, A. (2019). Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ja aikuisopiskelijan opiskelumahdollisuudet. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 276–289.

Harni, E. (2015). Mielivaltaista kasvatusta, yrittäjäyyskasvatusta. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin: koulutus tietokyykapitalismissa* (s. 102–122). Tampere: Vastapaino.

Honkasalo, V. & Hjelm, T. (2020). Tasa-arvo erojen tuottajana ja eriarvoisuuden oikeuttajana: femonationalismi, turvapaikanhakijat ja media. Teoksessa J. Kantola, P. Koskinen Sandberg & H. Ylöstalo (toim.) *Tasa-arvopolitiikan suunnanmuutoksia: talouskriisistä tasa-arvon kriiseihin* (s. 83–100). Helsinki: Gaudeamus.

Hänninen, S. (2014). Työttömän työnhakijan mahdoton mahdollisuus. Teoksessa K. Lempiäinen & T. Silvasti (toim.) *Eriarvoisuuden rakenteet: haurastuvat työmarkkinat Suomessa* (s. 184–208). Tampere: Vastapaino.

Ikävalko, E. (2016). *Vaikenemisiä ja vastarintaa: valtasuhteet ja toiminnan mahdollisuudet oppilaitosten tasa-arvosuunnittelussa*. Helsingin yliopisto: Väitöskirja. Käyttätymistieteellinen tiedekunta.

- Ikävalko, E. & Kurki, T. (2014). Tutkimuksen rajoilla kuljeskellen. Teoksessa K. Brunila, & U. Isopahkala-Bouret (toim.) *Marginaalin voima! Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja* (s. 222–241). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Isin, E. F. (2004). The neurotic citizen. *Citizenship Studies*, 8(3), 217–235.
- Jokinen, E. (2004). Päiväkirjat tiedon lajina. Teoksessa M. Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen: keskustelua metodologiasta* (s. 118–140). Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, E. (2015). Tohkeisuus. Teoksessa E. Jokinen & J. Venäläinen (toim.) *Prekarisaatio ja affekti* (s. 31–52). Jyväskylän yliopisto.
- Jokinen, E. (2019). Prekaari toimijuus. Teoksessa K. Filander, M. Korhonen & P. Siivonen (toim.) *Huiputuksen moraalijärjestys: osallisuuden ja sosiaalisen kivun kertomuksia* (s. 75–98). Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, E., Venäläinen, J. & Vähämäki, J. (2015). Johdatus prekaarien affektien tutkimukseen. Teoksessa E. Jokinen & J. Venäläinen (toim.) *Prekarisaatio ja affekti* (s. 7–30). Jyväskylän yliopisto.
- Julkunen, R. (2008). *Uuden työn paradoksit: keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista*. Tampere: Vastapaino.
- Karhunen, H., Pekkarinen, T., Suhonen, T. & Virkola, T. (2020). Mitä voimme odottaa opiskelijavalinnan uudistukselta? *Talous ja yhteiskunta*, 48(4), 36–41.
- Karhunen, H., Pekkarinen, T., Suhonen, T. & Virkola, T. (2021). *Opiskelijavalintauudistuksen seurantatutkimuksen väliraportti*. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus (VATT).
- Kinnari, H. (2020). *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä: genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta*. Jyväskylä: Suomen kasvatus-tieteellinen seura.
- KMT (2020). *Lehtien lukijamäärät*. Kansallinen mediatutkimus. Media Audit Finland Oy. Luettu 15.3.2021. <https://mediaauditfinland.fi/tilastot/>
- Koivunen, A. (2008). Affektin paluu? Tunneongelma suomalaisessa mediatutkimuksessa. *Media & Viestintä*, 31(3), 5–24.

Koski, L. (2019). Totuudesta rahaan – yliopiston uusi moraalinen järjestys. Teoksessa K. Filander, M. Korhonen & P. Siivonen (toim.) *Huiputuksen moraalijärjestys: osallisuuden ja sosiaalisen kivun kertomuksia* (s. 49–74). Tampere: Vastapaino.

Koskinen, H. I. (2020). Verkkokeskustelijat korkeakoulutuksen tuntemattomalla polulla: tie akateemiseksi vie aina lukio-opintojen kautta? Teoksessa J. Ursin & R. Muhonen (toim.) *Tuntematon korkeakoulutus* (s. 173–192). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kosunen, S. (2018). Access to higher education in Finland: emerging processes of hidden privatization. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(2), 67–77.

Kosunen, S., Ahtiainen, H. & Töyrylä, M. (2018). Preparatory course market and access to higher education in Finland: Pocketful or pockets-full-of money needed? Teoksessa A. Tarabini & N. Ingram (toim.) *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges* (s.167–184). Abingdon: Routledge.

Kosunen, S., Haltia, N., Saari, J., Jokila, S. & Halmkrona, E. (2020). Private supplementary tutoring and socio-economic differences in access to higher education. *Higher Education Policy*.

Kähkönen, L., Mannevuori, M. & Pajala, M. (2013). Kulttuurisia käännteitä: luokan kuvaaminen ja arvottaminen Helsingin Sanomien ”Luokkakuvia” -sarjassa. Teoksessa H. Kurvinen (toim.) *Journalismikritiikin vuosikirja 2013: media & viestintä 1/2013* (s. 107–120). Tampereen yliopisto.

Lampinen, O. (2001). The use of experimentation in educational reform: the case of the Finnish polytechnic experiment 1992–1999. *Tertiary Education and Management*, 7(4), 311–321.

Lehtonen, M. & Koivunen, A. (2010). Kansalainen minä: Median ihannesubjektit ja suostumuksen tuottaminen. Teoksessa P. Pietikäinen (toim.) *Valta Suomessa* (s. 229–250). Helsinki: Gaudeamus.

Liljeström, M. (2004). Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa M. Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen: keskustelua metodologiasta* (s. 9–22). Tampere: Vastapaino.

Mannevuori, M. (2015). *Affektitehdas: työn rationalisoinnin historiallisia jatkumia*. Turun yliopisto: Väitöskirja. Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos.

Nori, H. (2011). *Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa*. Turun yliopisto: Väitöskirja. Kasvatustieteiden laitos.

Nurmi, J. (1998). *Keiden koulutusväylät? Laveneva korkeakoulutus ja valikoituminen*. Turku: Turun yliopisto, koulutussosiologian tutkimuskeskus.

Oinas, E. (2004). Haastattelu: kokemuksia, kohtaamisia, kerrontaa. Teoksessa M. Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen: keskustelua metodologiasta* (s. 209–227). Tampere: Vastapaino.

OKM (2016). *Valmiina valintoihin: ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:37. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 21.10.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-429-0>

OKM (2017). *Valmiina valintoihin II: ammatillisesta koulutuksesta korkeakouluun*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:25. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 21.10.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-477-1>

OKM (2019). *Katse korkealle: näkökulmia lukioden ja korkeakoulujen yhteistyöhön*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:6. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 21.10.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-620-1>

OKM (18.6.2020). *Runsaat 10 000 aloituspaikkaa lisää korkeakouluihin vuosina 2020–2022*. Tiedote. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 22.1.2021. <https://minedu.fi/-/runsaat-10-000-aloituspaikkaa-lisaa-kekeakouluihin-vuosina-2020-2022>

Opetusministeriö (2003). *Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpiteohjelma*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:27. Luettu 1.12.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-442-673-0>

Peck, J. & Tickell, A. (2002). Neoliberalizing space. *Antipode*, 34(3), 380–404.

- Pekkarinen, T. & Sarvimäki, M. (2016). *Parempi tapa valita korkeakouluopiskelijat*. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus (VATT).
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Pulkkinen, T. (2003). *Postmoderni politiikan filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rikala, S. (2019). Nuorten aikuisten masennus ja sosiaalinen kipu. Teoksessa K. Filander, M. Korhonen & P. Siivonen (toim.) *Huiputuksen moraalijärjestys: osallisuuden ja sosiaalisen kivun kertomuksia* (s. 273–300). Tampere: Vastapaino.
- Rinne, R. (2011). Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja aikuiskoulutuspolitiikka. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) *Aikuiskasvatus – demokratian haaste?* (s. 8–40). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Rinne, R. & Järvinen, T. (2011). Suomalaisen koulutuspolitiikan muutos ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa: aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja* (s. 79–108). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Ronkainen, S. (1999). *Ajan ja paikan merkitsemät: subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saari, A. (2019). Sinä voit! – positiivinen psykologia ja onnellisuuden hallinta. Teoksessa K. Filander, M. Korhonen & P. Siivonen (toim.) *Huiputuksen moraalijärjestys: osallisuuden ja sosiaalisen kivun kertomuksia* (s. 99–128). Tampere: Vastapaino.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147–171.
- Sajavaara, K., Hakkarainen, K., Henttonen, A., Niinistö, K., Pakkanen, T., Piilonen, A.-R. & Moitus, S. (2002). *Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2002:17. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampereen yliopisto.

Sandel, M. J. (2020). *The tyranny of merit: what's become of the common good?* London: Allen Lane.

Saraisky, N. G. (2015). Analyzing public discourse: using media content analysis to understand the policy process. *Current Issues in Comparative Education* 18(1), 26–41.

Siltala, J. (2017). *Keskiluokan nousu, lasku ja pelot*. Helsinki: Otava.

Silvasti, T., Lempiäinen, K. & Kankainen, T. (2014). Eriarvoisuuden uudet paikat. Teoksessa K. Lempiäinen & T. Silvasti (toim.) *Eriarvoisuuden rakenteet: haursuvat työmarkkinat Suomessa* (s. 7–19). Tampere: Vastapaino.

Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2018a). Koulutuspoliittinen tasa-arvo 2000-luvun Suomessa. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kainisto (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* (s. 93–122). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2018b). Koulutususkon yhteiskunnallisenä ilmiönä. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen lupaukset ja koulutususko: kasvatussosiologian vuosikirja 2* (s. 11–40). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Simola, H. (2015). *Koulutushmeen paradoksit: esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.

Sintonen, T., Collin, K., Paloniemi, S. & Auvinen, T. (2011). Diskursiivinen toimijuus ja valtahierarkiat sairaalaympäristössä. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa: aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja* (s. 159–178). Helsinki: Kansanvalistusseura.

St. Pierre, E. A. (2000). Poststructural feminism in education: an overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477–515.

St. Pierre, E. A. & Jackson, A. Y. (2014). Qualitative data analysis after coding. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 715–719.

TENK (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Luettu 17.3.2021. <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>

Tervasmäki, T., Okkolin, M., & Kauppinen, I. (2017). Koulutuspolitiikan sietämättömän kapeus ja kiihtyvä eriarvoistumiskehitys. *Kasvatus*, 48(3), 232–239.

Tervasmäki, T., Okkolin, M., & Kauppinen, I. (2018). Changing the heart and soul? Inequalities in Finland's current pursuit of a narrow education policy. *Policy Futures in Education*, 18(5), 648–661.

Tervasmäki, T. & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & näin*, 25(2), 164–200.

Thompson, C. & Parreira do Amaral, M. (2019). Introduction: researching the global education industry. Teoksessa M. Parreira do Amaral, G. Steiner-Khamsi & C. Thompson (toim.) *Researching the global education industry: commodification, the market and business involvement* (s. 1–22). Cham: Springer International Publishing.

Valtioneuvoston kanslia (2003). *Pääministeri Matti Vanhasen hallituksen ohjelma 24.6.2003*. Luettu 1.12.2020. <https://valtioneuvosto.fi/en/-/68-vanhasen-hallituksen-ohjelma>

Valtioneuvoston kanslia (2015). *Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015*. Luettu 1.12.2020. <https://vnk.fi/julkaisu?pubid=6405>

Valtioneuvoston kanslia (2016). *Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019. Päivitys 2016*. Luettu 21.1.2021. <https://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/karihankkeiden-toimintasuunnitelma>

Vuori, J. (2004). Sukupuolen ja seksuaalisuuden retorinen analyysi. Teoksessa M. Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen: keskustelua metodologiasta* (s. 93–117). Tampere: Vastapaino.

YLE (29.7.2020). *Ilman opiskelupaikkaa jääneille nuorille markkinoidaan nyt pääsykokeetonta reittiä yliopistoon tai ammattikorkeakouluun – me löysimme 8 ongelmaa*. Yleisradio Oy. Luettu 4.12.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-11468748>

Åkerblad, L. (2014). *Epävarmuuden tuolla puolen: muuttuvat työmarkkinat ja prekaari toimijuus*. Itä-Suomen yliopisto: Väitöskirja. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.

Liitteet

LIITE 1. TUTKIMUKSEN AINEISTO

Tutkimuksessa on käytetty seuraavia Helsingin Sanomien (HS) verkkosivujen Lukijan Mielipide -osaston mielipidekirjoituksia:

HS 10.3.2020 Avoimen väylä on vaihtoehto valmennuskursseille

HS 15.3.2020 Ylioppilaskokeiden aikaistaminen lisää abiturienttien ahdistusta

HS 22.3.2020 Aiempi koulumenestys ei määritä opiskelijan tulevaisuutta

HS 15.4.2020a Korkeakouluihin hakevista nuorista on tullut pelinappuloita

HS 15.4.2020b Korkeakoulujen valintakokeista ei pidä luopua

HS 17.4.2020a Tasavertaisuus on turvattava lääketieteellisten alojen opiskelija-valinnoissa

HS 17.4.2020b Korkeakoulujen sisäänottomääriä pitää kasvattaa

HS 19.4.2020 Kevään valintakokeiden muuttaminen oli yliopistoilta tarkkaan harkittu päätös

HS 21.4.2020 Ei-ensikertalaiset hakijat kärsisivät todistusvalinnasta

HS 22.4.2020a Otettaisiinko myös pääsykokeiden järjestämiseen mallia Etelä-Koreasta?

HS 22.4.2020b Järjestetään pääsykokeet liki normaalisti

HS 22.4.2020c Todistusvalinta on etäpääsykoetta luotettavampi tapa valita opiskelijat

HS 1.5.2020a Opiskelijavalintojen eriarvoistavat rakenteet pitäisi poistaa

HS 1.5.2020b Opiskelijavalintojen kriteerien muuttaminen on monille hakijoille kova takaisku

HS 5.5.2020 Koronakevät ei saa määrittää tulevaisuuden opiskelijavalintoja

HS 11.5.2020 Pääsykokeet pitää nyt järjestää

HS 30.5.2020 Ahkerakaan lukeminen ei aina riitä

HS 31.5.2020a Reaalikokeen aikaistaminen romutti lapseni unelman

HS 31.5.2020b Opiskelijavalintauudistus on epäreilu poikia kohtaan

HS 2.6.2020 Lukion päättötodistuksen arvosanoja on vaikea vertailla

HS 6.6.2020 Nuoren välivuosi on bonushetki

HS 9.7.2020 Elinikäinen oppiminen on nuorten kohdalla sanahelinää

HS 10.7.2020 Opiskelijavalinnoista päättäminen kuuluu korkeakouluille

HS 12.7.2020 Opintielle ei pitäisi tietoisesti virittää esteitä

HS 13.7.2020 Avoimen väylän kehittäminen auttaisi motivoituneita yliopistoihin ja säästäisi lukiolaisia stressiltä

HS 14.7.2020 Ensikertalaisuuskiintiö esti pääsyn opiskelemaan

HS 21.7.2020 Yliopistojen valintakoekiintiöt ovat ahdas pullonkaula alanvaihtajille

HS 31.7.2020 Harha-askeleet opiskelupolulla eivät ole arvottomia

HS 5.8.2020 Avoimen yliopiston väylä myös lääketieteelliseen

HS 26.8.2020 Ensikertalaiskiintiöt kannustavat välivuosien pitämiseen